



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 27/05/2024 | Edição: 101 | Seção: 1 | Página: 49
Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

DESPACHO DE 23 DE MAIO DE 2024

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e do Parecer nº 00282/2024/CONJUR-MEC/CGU/AGU, de 17 de abril de 2024, da Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação, homologo o Parecer CNE/CP nº 4/2024, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que votou favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), bem como o Projeto de Resolução a ele anexado, conforme consta do Processo nº 23001.000018/2006-09.

CAMILO SOBREIRA DE SANTANA

Ministro

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).		
COMISSÃO: Amábile Aparecida Pacios (Presidente); Luiz Roberto Liza Curi e Márcia Teixeira Sebastiani (Relatores); Anderson Luiz Bezerra da Silveira, Elizabeth Regina Nunes Guedes, Fernando Cesar Capovilla, Henrique Sartori de Almeida Prado, Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, José Barroso Filho, Leila Soares de Souza Perussolo, Mauro Luiz Rabelo, Paulo Fossatti, Suely Melo de Castro Menezes, Valseni José Pereira Braga, Walter Eustáquio Ribeiro e Wiliam Ferreira da Cunha (membros).		
PROCESSOS N^{os}: 23001.000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56		
PARECER CNE/CP N^o: 4/2024	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 12/3/2024

I – RELATÓRIO

1. Introdução

O Conselho Nacional de Educação (CNE) designou a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por Conselheiros da Câmara de Educação Superior (CES) e da Câmara de Educação Básica (CEB), com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que esta Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi recomposta em vários momentos (Portaria CNE/CP n^o 5, de 12 de agosto de 2020; Portaria CNE/CP n^o 21, de 15 de setembro de 2020; Portaria CNE/CP n^o 2, de 17 de março de 2021; Portaria CNE/CP n^o 1, de 19 de janeiro de 2023; Portaria CNE/CP n^o 18, de 28 de fevereiro de 2023; e Portaria CNE/CP n^o 22, de 5 de julho de 2023).

Assim, o CNE, ao estimular o debate nacional sobre a formação dos(as) profissionais da educação, envolvendo Conselheiros da CEB e da CES, com o objetivo de desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional, visou cumprir, desse modo, uma de suas importantes missões: a elaboração e a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Nesse sentido, o CNE designou, mediante a Portaria CNE/CP n^o 18/2023, a Comissão Bicameral, recomposta pela Portaria CNE/CP n^o 22/2023, com os seguintes membros: Conselheiros Amábile Aparecida Pacios (CEB/CNE), como Presidente; Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE) e Márcia Teixeira Sebastiani (CEB/CNE), como Relatores; Anderson Luiz Bezerra da Silveira (CES/CNE), Elizabeth Regina Nunes Guedes (CES/CNE), Fernando Cesar Capovilla (CEB/CNE), Henrique Sartori de Almeida Prado (CES/CNE), Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa (CEB/CNE), José Barroso Filho (CES/CNE), Leila Soares de Souza Perussolo (CEB/CNE), Mauro Luiz Rabelo (CES/CNE), Paulo Fossatti (CES/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE), Valseni José Pereira Braga (CEB/CNE), Walter Eustáquio Ribeiro (CEB/CNE) e Wiliam Ferreira da Cunha (CEB/CNE), como membros, para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de

Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, que devem dialogar com este novo momento da Educação Básica em nosso país.

O documento resultante do trabalho supracitado foi submetido a Consulta Pública, conforme editais de chamamento, por meio do endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>, no período de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024, sendo prorrogado até 1º de março de 2024 para contribuições.

2. Histórico

Desde a criação das licenciaturas no Brasil, nos anos de 1930, a institucionalização dos cursos para a formação de professores foi mediada por aspectos políticos, econômicos e sociais. A efetivação da Reforma, de acordo com Francisco Campos (1931), provocou as primeiras alterações significativas nas condições de formação dos professores do ensino secundário, que previa a exigência da formação específica, promovida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, as licenciaturas. A origem desses cursos está associada à regulação da atividade docente que se deu, dentre outros aspectos, pela exigência da licença para o exercício da docência, constituindo um marco na política de formação de professores.

Na década de 1960, ocorreu outra alteração importante: a desvinculação das licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação dos departamentos específicos para cada área de conhecimento. Nessa configuração, as licenciaturas, que até então estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganham outro desenho: a existência de departamentos específicos de cada área do conhecimento, bem como de um espaço de formação pedagógica. Foi criada a licenciatura curta para formar os professores que atuariam no então denominado 1º grau e a licenciatura plena para o exercício da docência no 2º grau (Saviani, 2009).

Historicamente, os problemas mais recorrentes nas práticas de formação desses cursos dizem respeito à dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas; dicotomia entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática do trabalho docente nas redes de ensino. Há outras questões relevantes, objeto de problematizações, como, por exemplo, o estágio supervisionado, o tempo de integralização curricular e, mais recentemente, a formação dos formadores.

Essas dicotomias e desarticulações nos cursos de licenciatura tornaram-se objeto de estudo e discussão, a partir da década de 1980, no contexto do movimento de reorganização da sociedade brasileira, depois de um longo período de ditadura civil-militar. Nesse processo de redemocratização do país, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal e, 8 (oito) anos mais tarde, depois de ser intensa e longamente discutida, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi redigida e votada no Congresso Nacional. Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), traziam como premissa e dever do Estado em relação à educação escolar, o direito à educação pública de qualidade.

Até então, no que diz respeito às políticas de formação dos professores no país, não se apresentaram rupturas ou fortes discontinuidades. Os cursos superiores ainda mantinham a tradição iniciada no ano de 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores, cuja estrutura ficou conhecida como modelo denominado de “3 + 1”, que equivalia a cursos compostos por 3 (três) anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e 1 (um) ano das chamadas disciplinas pedagógicas. Foi especialmente com o advento da LDB de 1996 que se redefiniu a discussão a respeito dos rumos das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores.

É preciso dizer que as reformas que tiveram início no Brasil e em países da Europa e da América Latina nos anos de 1990 foram influenciadas pelo movimento reformista na formação de professores da Educação Básica iniciado pelos Estados Unidos da América e Canadá no final dos anos 1980 (Tardif; Lessard; Gauthier, 2001). No cenário internacional, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial, segundo Gatti (2008, p. 62), pela conjunção de 2 (dois) movimentos:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse.

A autora explica que a ideia que subsidiou muitos dos documentos publicados à época, por organismos internacionais, era a de “preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial” e de que a escola e os seus professores não estavam preparados para cumprir essa tarefa. É nesse contexto que ganha destaque a “ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos” (Gatti, 2008, p. 62).

Logo, é recorrente no discurso das reformas curriculares para a formação de professores a ênfase na necessidade de a sociedade brasileira ajustar-se às transformações que vêm se apresentando no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento. Assim, a construção de currículos por competências tem sido defendida como capaz de ajustar a educação às novas exigências do mundo.

Entretanto, dada a polissemia em que a expressão “competência” é empregada, bem como ao viés econômico e político expresso em sua definição, muitas são as críticas ao conceito de competência no contexto das reformas para a formação de professores. Há, desde os anos de 1990, um movimento de denúncia e resistência aos pressupostos econômicos e ideológicos em que as políticas estão sendo gestadas. As produções acadêmicas que analisam a temática das competências e sua incorporação às políticas de formação, identificam basicamente 2 (dois) grandes problemas: o currículo baseado em competências associado à ideia de avaliação, desempenho e conseqüente regulação do trabalho docente e a ênfase na formação pragmática.

Autores como Macedo (2002, 2019), Dias e Lopes (2003) compreendem que nos documentos das reformas educacionais brasileiras é feita uma recontextualização do conceito de competência dos programas americanos e franceses para a formação docente, entendendo que é por intermédio desse conceito que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Nesse processo, ocorre a apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, procedentes de conteúdos acadêmicos, tanto oficiais como das agências multilaterais.

No sentido contrário a essa concepção, os movimentos sociais progressistas convergem para a sólida formação teórica, da relação teoria-prática, da gestão democrática e da valorização do profissional, buscando uma formação com uma qualidade socialmente referenciada.

Como cabe à escola promover oportunidades aos alunos de se apropriarem de conhecimentos necessários para viver numa sociedade sofisticada e complexa, é preciso, como explica Kuenzer (1999, p. 166), assumir a tarefa de:

[...] traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

A autora afirma que, com esse entendimento, é possível concluir que não “existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam dadas as concepções de educação e de sociedade” (Kuenzer, 1999, p. 166).

Assim, a discussão acerca da profissão docente e sua formação, no atual cenário, exige uma reflexão que considere diferentes posições, tensionamentos e desafios presentes e futuros.

A partir dessa natureza de análise, será apresentado um breve balanço das regulações instituídas desde a aprovação da LDB de 1996 para normatizar a formação de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura. Desta maneira, o texto contemplará avanços, tensões e contradições no campo político e pedagógico da formação docente, bem como apresenta aportes para políticas futuras para a formação dos(as) profissionais da Educação Básica.

3. Análise comparativa dos documentos (Pareceres e Resoluções) elaborados e aprovados como orientadores dos processos de formação dos(as) profissionais do magistério

Desde a LDB, o Brasil conta com 4 (quatro) resoluções elaboradas e aprovadas no âmbito do CNE e sancionadas pelo Ministro de Estado da Educação, que orientam a formação dos(as) profissionais do magistério, a saber:

- A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena;

- A segunda, referente apenas aos cursos superiores de Pedagogia, foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;

- A terceira, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Esta revogou a Resolução CNE/CP nº 1/2002; e

- A quarta, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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).

Esses documentos serão tomados como referência para a discussão apresentada a seguir.

É importante ressaltar que, desde o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, os textos das políticas para a formação de professores apresentam-se coadunados com objetivos e princípios que estão no âmbito das tendências internacionais. Nos últimos 50 (cinquenta) anos, o campo da formação de professores desenvolveu-se significativamente dando origem a uma produção científica de relevância (Nóvoa, 2017). Essas últimas décadas de produção na área, manifestadas em diferentes fases, como bem descreve Cunha (2013, p. 622), marcaram as tendências investigativas na formação do professor produzindo conceitos que exercem e sofrem influências de políticas, legislações, práticas e culturas. Logo, eles não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que sugerem (Gatti *et al.*, 2019).

Foi no quadro de redefinição do papel e da prática do professor, no qual se reconhece o espaço profissional como lócus de produção de conhecimento, e o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos, que alguns consensos, subjacentes à

aprendizagem da docência, passaram a ter forte inserção na literatura brasileira, influenciando, sobretudo, as pesquisas e práticas de formação inicial e continuada de professores. São eles:

- Os professores exercem uma atividade profissional de natureza pública que implica ao mesmo tempo autonomia e responsabilidade;
- O ensino, como uma atividade profissional, se apoia num sólido repertório de conhecimentos;
- A prática profissional é um lugar de formação e de produção de saberes pelos professores;
- Importância da articulação entre formação inicial e formação continuada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Necessidade de dar atenção aos primeiros anos de exercício profissional e tornar a carreira docente mais atrativa para os jovens; e
- Necessidade de instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica (Borges; Tardif, 2001; Gatti *et al.*, 2019).

Há, ainda, a relevância dada às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, à formação para a justiça social e à formação reflexiva e investigativa.

Embora se possa indicar um crescimento na produção científica e algumas iniciativas de políticas que refletem resultados de pesquisas da área, os avanços ainda não são significativos no resultado de aprendizagem dos alunos.

Assim, voltando a atenção para os pareceres e resoluções tidos como orientadores dos processos de formação dos(as) profissionais do magistério, a análise que segue busca retratar, mesmo que de forma sucinta, avanços, tensões e contradições no âmbito das políticas para a formação de professores, desde o Parecer CNE/CP nº 9/2001.

Como os textos de natureza política são resultado de disputas e acordos, observa-se neles uma característica polifônica, que se expressa tanto no contexto da produção do texto quanto no da prática, fazendo com que propostas estejam sujeitas à interpretação e recriação. Além disso, com o crescimento dos estudos sobre a implementação de políticas (Lotta, 2019), sabemos que os graus de adesão e compreensão ao teor das políticas públicas, por parte dos atores que as implementam, também têm influência na maneira como tais políticas se movimentam no cotidiano, o que resulta em resistências, mudanças e até mesmo transformações nas políticas originais (Bowe; Ball, 1992).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 introduziu alguns avanços importantes para a formação de professores, ao mesmo tempo em que estabeleceu medidas que se contrapunham a esses possíveis avanços. A reconstrução na organização e no desenvolvimento dos cursos de formação inicial abordaram alguns pontos importantes, quais sejam:

- Os cursos de licenciatura passariam a ter identidade própria, distinguindo-se dos cursos de bacharelado, o que implicaria romper com a tradição do modelo “3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura nos anos de 1930;
- A superação da concepção restrita de prática pedagógica, que se ancorava na ideia de que o estágio seria o espaço reservado à prática, enquanto a sala de aula na universidade seria o espaço da teoria. No Parecer CNE/CP nº 9/2001, a prática é definida “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). Propõe-se a Prática como Componente Curricular que se diferencia da “prática de ensino” e do “estágio supervisionado”

e que deveria ocorrer desde o início do curso. Portanto, tem-se como princípio a indissociabilidade teoria-prática na preparação dos professores, o que implicou aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas. E a prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado; e

- O fortalecimento da importância de o professor tanto compreender, com razoável profundidade, os conteúdos das áreas do conhecimento que irá ensinar quanto de saber eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias.

Se de um lado esses pontos atendem a reivindicações antigas, pressionando os cursos de formação a reverem as tradições universitárias e disciplinares e a valorizarem a prática profissional, do outro, há, na Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, uma tendência a haver certo grau de generalidade na formação de professores, ao estipular o mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas/aula para os cursos com o tempo mínimo de integralização de 3 (três) anos. Houve ainda outras contestações, como, por exemplo, a orientação epistemológica predominante nos documentos, em que se dá ênfase à prática e ao conceito de competências. Essas mesmas questões voltam a ganhar força com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, levando a comunidade acadêmica e entidades ligadas à formação docente, nas duas ocasiões, a manifestarem preocupação com as possibilidades de se negligenciar os fundamentos do conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados.

Mesmo considerando que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 tenha como princípios norteadores para a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, visando garantir a unidade entre teoria e prática na formação, ainda assim, o desafio de evitar a sobreposição da teoria sobre a prática e da prática sobre a teoria é algo que os formadores de professores teriam que enfrentar. A esse respeito, Saviani (2007) reivindica uma “unidade compreensiva” entre estes 2 (dois) polos, superando sua compreensão como mutuamente excludentes.

Gatti *et al.* (2019) explicam que, embora o espírito e o ideário das diretrizes que fundamentam a Resolução CNE/CP nº 2/2015 sejam diferentes das diretrizes das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2019, em alguns pontos é possível perceber algumas semelhanças, a saber:

[...] a prática como componente curricular, a pesquisa como elemento formativo, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, a compreensão do processo de construção do conhecimento, a necessária articulação universidade-escola, a tomada da educação básica como eixo de referência dessa formação, o uso das tecnologias educacionais, a interdisciplinaridade, o estímulo às instituições para que elaborem projetos com características próprias, renovando suas perspectivas. (Gatti *et al.*, 2019, p. 71)

Pimenta e Lima (2017) argumentam que um dos principais avanços da Resolução CNE/CP nº 2/2015 é a assunção do compromisso público firmado pelo Estado com o desenvolvimento e a formação dos professores como condição essencial para a garantia do direito à educação, o que assevera a escolarização como política de atenção básica.

Embora essa ideia estivesse presente de forma latente na legislação brasileira, a concretização da noção de atenção básica requer ações, programas e políticas de caráter intersetorial focadas no desenvolvimento e no bem-estar das pessoas, cujos exemplos mais expressivos são o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (Suas). No âmbito dos referidos sistemas, a formação de profissionais de serviços de atenção

básica se compromete com a construção de conhecimentos que deverão ser mobilizados em favor do pleno funcionamento individual e social. Sendo assim, o argumento de Pimenta e Lima (2017) aponta para a necessidade de que um Sistema Nacional de Educação (SNE) venha a atender a alguns pressupostos:

- A educação proporciona as bases necessárias para que os indivíduos possam participar plenamente da sociedade. Engloba conhecimentos fundamentais, como leitura, escrita, habilidades numéricas e pensamento crítico, que são essenciais para a vida cotidiana, o emprego e a cidadania participativa;
- Do ponto de vista do desenvolvimento integral, a educação não limita apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas da formação das pessoas como sujeitos completos, em suas dimensões física, afetivo-emocional e sociocultural, o que é essencial para o desenvolvimento de valores éticos e morais, bem como senso de identidade e pertencimento, em uma perspectiva de convivência democrática e de respeito aos direitos humanos;
- A educação tem potencial para reduzir as desigualdades sociais, econômicas e de oportunidades. Ao fornecer acesso igualitário à educação de qualidade socialmente referenciada, ela pode ajudar a combater desigualdades e a promover equidade, especialmente para pessoas expostas a vulnerabilidades em função de sua origem socioeconômica, gênero, raça/etnia, capacidades funcionais ou outros marcadores sociais;
- O acesso à educação desempenha um papel importante na promoção da saúde e do bem-estar, pois facilita o acesso a informações e conhecimentos relacionados à saúde, nutrição, higiene e meio-ambiente, contribuindo para a prevenção de doenças e a adoção de estilos de vida saudáveis e de respeito ao planeta; e
- Por meio da educação, os sujeitos constroem conhecimentos e habilidades que lhes permitem tomar decisões informadas e independentes, na medida em que educam as pessoas a se envolverem ativamente na sociedade, a ampliarem suas oportunidades, a intervir em seu meio social e a contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades.

A educação como um serviço de atenção básica é essencial para garantir a equidade, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável das sociedades. Ela proporciona aos indivíduos as ferramentas necessárias para uma vida digna, autônoma e funcional, contribuindo, assim, para o progresso social e econômico do país.

Nessa perspectiva, como política de atenção básica, a educação precisa ser relacionada a outros serviços essenciais, como saúde, cultura, transporte, segurança, alimentação e moradia, o que exige que os ciclos de políticas, em todas as suas fases, considerem as políticas educacionais em uma perspectiva sistêmica.

Por isso, desde a redemocratização do país, as diretrizes de formação de professores vêm enfatizando a necessidade de uma articulação mais orgânica entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas de Educação Básica. Além disso, outras articulações seriam necessárias.

Contudo, temos 3 (três) pontos de tensão importantes: o primeiro diz respeito aos professores atuantes na Educação Básica terem condições objetivas para receber, orientar e supervisionar os estudantes de licenciatura, compartilhando com eles seus conhecimentos experienciais de modo construtivo e produtivo; o segundo, relacionado ao anterior, refere-se ao desenvolvimento de mecanismos que induzam as escolas a incorporarem esse trabalho como parte integrante da cultura escolar e do próprio trabalho docente. Nesse sentido, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica pretenderam atacar os pontos mencionados, mas suas limitações residem em sua abrangência e alcance, uma vez que não estão generalizados, ainda que tenhamos evidências suficientes para afirmar que tais programas aproximaram as universidades das escolas,

positivamente (André, 2018; Cardoso; Mendonça, 2019). Quanto ao terceiro, vale ressaltar a necessidade de a Academia dispor de abertura suficiente para rever a maneira como, historicamente, conduz os processos formativos de professores, dando destaque às teorias e fundamentos da educação. Sem minimizar sua fundamental importância, em cursos de formação de professores, tais fundamentos precisariam servir como aporte para o escrutínio das práticas pedagógicas e seu constante aprimoramento.

Quanto ao caráter intersetorial que a formação docente poderia assumir, vale salientar que o módulo de Prática como Componente Curricular trouxe desafios inéditos para as instituições formadoras de professores.

O primeiro deles diz respeito às fronteiras existentes entre a Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado: no que se diferenciam e como se complementam, suplementam e se integram? Quais são os modelos curriculares mais adequados para o trabalho concreto com a Prática como Componente Curricular? Quais as vantagens e desvantagens de trabalhar práticas pedagógicas como parte do currículo sem planejá-las e avaliá-las a partir de um consenso, forjado a partir de um compromisso ético e político mais amplo? E, mais recentemente, não contemplada nas 4 (quatro) formulações sobre formação para a docência, está a extensão como prática curricular, contemplada na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, e que vem compor esses desafios.

Do ponto de vista das Prática como Componente Curricular nas licenciaturas, seria necessário adotar abordagens que integrassem teoria e prática, oferecendo oportunidades reais de envolvimento dos estudantes de licenciatura nas salas de aula, a partir de estratégias nítidas que permitissem aos futuros professores vivenciarem de perto a realidade educacional, atuando como observadores e, posteriormente, prevendo intervenções progressivas no contexto escolar, a partir do debate teórico e da prospecção de ações futuras.

Além disso, é fundamental que as escolas de Educação Básica fossem entendidas como parte da formação profissional docente, como espaços e tempos de reflexão para que os(as) licenciandos(as) pudessem analisar e discutir suas experiências, documentando-as e transformando-as em um portfólio de desenvolvimento profissional, o que demandaria conexões mais estáveis entre instituições formadoras de professores e redes escolares.

Essas perguntas e proposições não foram suficientemente debatidas e trabalhadas nos últimos anos, em função do esgarçamento causado pela crise política que temos enfrentado desde 2016, e que alterou o curso das políticas educacionais desde então. Mesmo em um contexto controverso, foi revogada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que tinha uma concepção distinta à anterior e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu o que se denominou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O foco do documento, organizado em competências, reacendeu o debate em torno da redução do professor como um mero reproduzidor técnico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a concepção de formação e educação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 haviam sido debatidas e anuídas pelas entidades educacionais e científicas, processo que não ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019.

Por outro lado, não podemos desconsiderar o fato de que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em abril de 2020, um momento crítico e sensível, em função da pandemia da Covid-19, quando as instituições educacionais de todos os níveis discutiam como se adaptar ao ensino remoto emergencial, ficando de lado a discussão de novas políticas que estavam em andamento.

Sendo assim, nos últimos 4 (quatro) anos a instabilidade política — que no caso da educação envolveu constantes trocas de ministros e de equipes técnicas do MEC — se soma às dificuldades impostas pelo cenário de pandemia da Covid-19. É nesse contexto que o país viveu

a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas em dezembro de 2019, publicada em abril de 2020, e que em seu artigo 27 determinava que as IES que não haviam implementado as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 teriam 2 (dois) anos de prazo para implementar as novas diretrizes, enquanto as que haviam implementado, teriam o prazo de 3 (três) anos. Em outras palavras, um período muito curto para mudanças significativas em um cenário conturbado.

Do ponto de vista da comparação entre os documentos discutidos neste Parecer, é relevante, também, chamar a atenção para o tempo de integralização de estudos em cursos de licenciatura, cujo tempo mínimo obrigatório voltou a ser de 4 (quatro) anos, nas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2015, depois de praticamente 2 (duas) décadas da existência de cursos de 3 (três) anos. Na BNC-Formação não houve fixação de tempo mínimo para integralização de estudos, o que poderia abrir precedentes para o aligeiramento e a precariedade dos percursos formativos.

Parece ambíguo que o texto da BNC-Formação explicita preocupação com a aprendizagem da prática docente, mas que não aborde, de maneira aprofundada, as condições objetivas, dentre elas, o tempo mínimo de integralização para que a formação inicial docente aconteça a partir do enquadramento de critérios nítidos de qualidade.

A falta de explicitação desses critérios sugere que a BNC-Formação (tampouco as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015) não enfrenta de modo incisivo um problema que vem se agravando nos últimos anos: o aumento de matrículas em cursos de licenciatura ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) e, além deles, também não regulamenta com rigor cursos de segunda licenciatura e de formação docente para bacharéis que, inclusive, têm sido pouco estudados.

Cabem algumas observações sobre a formação inicial EaD de professores, que está cada vez mais comum. Desde 2017, os cursos de licenciatura EaD vêm liderando o número de matrículas em IES. Em outras palavras, são os cursos de formação de professores que estão alavancando o crescimento da EaD. No Censo do Ensino Superior, de 2021, observa-se uma queda de 30% das matrículas de cursos de licenciatura na modalidade presencial, sendo que nas instituições privadas essa queda foi de 60%. Inversamente, ocorreu um aumento de 162% nas matrículas na modalidade EaD nas instituições privadas.

Também, segundo dados do Censo do Ensino Superior, os estudantes que buscam cursos de licenciatura têm mais de 30 (trinta) anos, são mais pobres, têm pior desempenho no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em relação a alunos de cursos presenciais e em relação a outros estudantes que também fizeram curso EaD. O Censo do Ensino Superior, de 2021, ainda mostrou que 6 (seis) em cada 10 (dez) estudantes de cursos de licenciatura concluíram seu curso na modalidade EaD, em IES privada, sendo que o maior número de egressos é do curso superior de Pedagogia.

4. Aportes para políticas futuras para a formação inicial da Educação Básica

A análise até aqui tecida procurou retratar alguns dos avanços, tensões e contradições no campo político e pedagógico da formação docente nas últimas décadas. Já o texto que segue, tem a pretensão de expor algumas proposições para o aprimoramento das políticas de formação tendo como referência as produções na área da formação de professores e dados de contexto da Educação Básica e dos cursos de licenciatura. Optou-se por apresentar evidências relativas à mudança de perfil dos(as) licenciandos(as) e à formação para uma educação inclusiva, para então apresentar algumas recomendações para políticas públicas futuras.

Mudança de perfil dos(as) licenciandos(as)

O perfil do profissional que se pretende formar nos cursos de licenciatura compõe não só os documentos de regulamentação para a formação de professores da Educação Básica, como, também, consta das propostas pedagógicas das licenciaturas. Entretanto, pouca atenção tem sido dada às características dos estudantes que ingressam nesses cursos.

Há, especialmente nas últimas décadas, tendência de mudanças no perfil do estudante dos cursos de licenciatura retratadas em várias pesquisas (Marin; Giovanni, 2006, 2007; Gatti; Barretto, 2009; Gatti *et al.* 2019; Locatelli; Diniz-Pereira, 2019). Algumas tendências foram observadas, como seguem:

- As famílias dos estudantes de licenciatura têm baixo nível geral de escolarização;
- Os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos;
- Com exceção dos cursos superiores de Pedagogia, a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui;
- Aumento do número de licenciandos(as) que se declaram negros, sendo superior a 50%; e
- Acentua-se a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa. Não há uma diferença significativa no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura; entretanto, entre os estudantes do curso superior de Pedagogia estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar.

É fato que o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério tem se alterado nos últimos anos. Os jovens da classe média têm se desinteressado pela carreira e os estudantes que escolhem o magistério como profissão tendem a ser de classe socioeconômica desfavorecida. A maioria, proveniente do ensino público, teve dificuldades de diferentes ordens para chegar ao Ensino Superior. São jovens que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições, viagens etc. Esses estudantes também dedicam pouco tempo aos estudos em função não só do trabalho, como também dos horários alternativos e reduzidos do curso (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010; Locatelli; Diniz-Pereira, 2019). Essa realidade pode ocasionar perdas significativas para o estudante em relação ao conhecimento produzido na área e no que diz respeito à produção e análise crítica desse conhecimento: “um prejuízo para o seu processo de formação, que o coloca em uma situação vulnerável diante dos desafios da realidade e dos controles externos, diminuindo, assim, sua autonomia como docente e como intelectual” (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019, p. 241).

Essa mudança de perfil não é recente. André *et al.* (2010), desenvolveram uma pesquisa que tinha como foco o trabalho do professor formador que atuava nos cursos de licenciatura. A pesquisa contemplou 4 (quatro) estudos de caso em universidades de diferentes regiões do país, públicas e privadas. Foram entrevistados 53 (cinquenta e três) professores formadores e foram analisados projetos pedagógicos.

Nos resultados, ficou explicitada a mudança de perfil dos estudantes que optam pelo magistério. Na percepção dos formadores, os estudantes estariam mais pragmáticos e utilitaristas, apresentando uma defasagem no domínio de conteúdos da Educação Básica e dificuldades de leitura e produção de texto. Os professores também demonstraram preocupação com o comportamento do aluno, especialmente em relação à docência, em como o estudante, futuro professor, compreende a implicação do seu trabalho.

No caso das instituições particulares e municipais, os formadores igualmente se queixaram das mudanças no perfil dos(as) licenciandos(as), com especial enfoque ao pouco preparo dos estudantes, especialmente no que diz respeito à capacidade de leitura, de escrita e à compreensão de textos, bem como o domínio dos conteúdos que serão objeto de ensino. No Estudo de Caso da universidade pública, os formadores, diferentemente dos professores das

instituições particulares e municipais, consideraram que os alunos apresentavam um bom nível cultural; no entanto, já enfrentavam o desafio de convencê-los a permanecer no magistério, pois ao terem contato com a escola pública, nas atividades de estágio, ficavam assustados com a realidade, manifestando a intenção de buscar outra profissão.

Os resultados das análises revelaram muitas mudanças no alunado que busca os cursos de formação, o que já levava os professores formadores a reconstruírem seus saberes e suas práticas. Essas mudanças normalmente não são incorporadas pelos projetos institucionais, deixando à iniciativa individual dos formadores a tarefa de enfrentá-las.

Logo, é muito importante que os projetos de formação tenham como ponto de partida a compreensão da realidade em que atuam, o que implica levantar dados e informações sobre os alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, sobre suas principais necessidades. É imperativo analisar a realidade para identificar a que distância se está do perfil de profissional proposto, das dificuldades que será preciso enfrentar, bem como das potencialidades.

As dificuldades de leitura e produção de textos dos(as) licenciandos(as), bem como de conteúdo escolares básicos, ao que parece, ainda não constituem preocupação institucional. Na pesquisa desenvolvida por André *et al.* (2010) também fica evidenciado, nos depoimentos dos professores, como tem sido difícil para o formador desempenhar o seu mandato: ensinar a ensinar. Os professores já alegam os desafios de realizar esse mandato sem reorganizar o ensino e adequar o trabalho pedagógico ao perfil do aluno e às suas necessidades.

A mudança de perfil dos(as) licenciandos(as) também deve ser considerada pelas políticas públicas e particularmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, para que se evite a propagação de cursos aligeirados e pouco consistentes em uma perspectiva muito mais mercadológica do que formativa.

É preciso que haja políticas de incentivo aos estudantes de cursos de licenciatura para que tenham tempo de dedicação à formação, bem como acesso às oportunidades formativas que contribuam significativamente para o seu desenvolvimento profissional.

Formação para uma educação inclusiva

Um elemento que vem produzindo impacto mais direto nas características objetivas e subjetivas do trabalho docente é a universalização do atendimento escolar de crianças, adolescentes e jovens na escola pública obrigatória e gratuita, o que pressupõe ensino de qualidade e o atendimento às diferenças de toda natureza.

As mudanças sociais, associadas às transformações no sistema educativo para atender às expectativas das classes populares pela instituição escolar, têm consignado muitos desafios à escola de modo geral e especialmente aos professores “que continuam a ser vistos como agentes efetivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urge imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas” (Morgado, 2011, p. 439). Entretanto, é preciso ressaltar que não basta os professores assumirem esse compromisso, é essencial, sobretudo, que estejam preparados para isso, que possam contar com diferentes tipos de apoio do poder público.

Formar professores para e por uma educação inclusiva é um grande desafio, que exige, não só a articulação entre teoria e prática, mas que se evite, sobretudo, a polarização entre a formação política e a técnica, entre a formação teórica e prática, ainda presente nos contextos formativos e nos debates do campo.

É importante esclarecer que a noção de inclusão aqui utilizada sublinha a necessidade de se alcançar uma educação de qualidade para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, os sistemas educativos têm o desafio de atender às características e necessidades da diversidade dos estudantes. Logo, o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, capazes de educar todas as crianças, não é “[...] unicamente uma forma de assegurar

o respeito aos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade” (Dyson, 2001, 150).

Candau já advertia, nos anos de 1980, que “a dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente” (Candau, 1988, p. 15), pois a reflexão didática tem um compromisso com a transformação e justiça social. É esse comprometimento que, segundo Candau (1983), orienta a busca por práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente para todos os alunos. Mas o que seria eficiente? Candau (1983, 1988) não só usa a expressão eficiente, como destaca no texto que não se deve ter medo desta palavra e a busca pela eficiência não deve ser negada pela didática. É preciso perguntar o que se entende por eficiência e a serviço do que e de quem ela está.

No entanto, muitos ainda entendem a técnica nos limites do tecnicismo. O que é um equívoco. Quando se luta por procedimentos escolares menos elitistas, menos reprodutores e mais democráticos, o saber fazer técnico do professor deve ser entendido como uma condição indispensável ao exercício da prática docente, bem como do seu papel político.

Assim, diante da necessidade de melhorar a qualidade da formação docente e promover uma educação inclusiva, pergunta-se: qual o papel das práticas de ensino na preparação de professores capazes de ensinar a grupos heterogêneos? Como preparar professores que saibam criar ambientes de aprendizagem versáteis e que saibam elaborar estratégias e metodologias adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos?

Essas perguntas provocam outros questionamentos: se e como os componentes curriculares têm possibilitado aos professores não só o desenvolvimento de um conhecimento crítico sobre contextos desfavorecidos e seus efeitos sobre os alunos, mas, também, têm ensinado a ensinar para atender as diversidades no contexto da sala de aula e da escola. E, ainda, dada a complexidade e responsabilidade inerente à educação inclusiva, se e como tem sido favorecida a construção e consolidação de práticas baseadas na colaboração, uma vez que as escolas inclusivas requerem uma comunidade de atores e uma dinâmica de relações sociais em seu interior que viabilize o trabalho com as diversidades.

Pesa sobre as políticas públicas e sobre os cursos de formação inicial a construção de propostas mais orgânicas e com potencial para transpor essas dificuldades. Nesse sentido, o lugar da dimensão técnica na formação docente, tendo em vista a educação inclusiva, que inclui, dentre outros aspectos, conhecimentos e habilidades para um ensino eficaz no contexto da diversidade, não pode mais ser confundido com “tecnicismo”.

Desse modo, é essencial equilibrar, no desenho curricular dos cursos de licenciatura, a formação política e pedagógica tendo em vista a educação inclusiva e a redução das desigualdades na sala de aula, especialmente em contextos desfavorecidos. Para tanto, é importante fortalecer as didáticas e/ou metodologias específicas de modo que elas não sejam tratadas só como disciplinas estanques, mas como espaços, em que seja possível um tratamento multi ou interdisciplinar e se fortaleça a relação teoria e prática.

A promoção de práticas equitativas pressupõe o entendimento sobre a natureza específica do direito à educação numa concepção humana. Gatti *et al.* (2019) explicam que o movimento pelos direitos humanos e os compromissos internacionais do Brasil, nos anos de 1990, impulsionou a elaboração de um Programa Nacional de Direitos Humanos e a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) que propõe atuações para as redes escolares, com orientação de seus órgãos gestores, quanto a essa formação (Brasil, 2012).

As DNEDH atribuem aos Conselhos de Educação, no artigo 6^o, a definição de estratégias de acompanhamento das ações de educação em direitos humanos e dispõe, no artigo 8^o, que a educação em direitos humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de

todos os profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (Brasil, 2012).

A responsabilidade das IES “pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos” também é destacada no caderno “Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais” (Brasil, 2012, p. 48). Essas propostas, “em perspectiva política, agregam novos fatores formativos que transcendem aspectos meramente cognitivos e técnicos, ampliando os horizontes das formações e, também sobre o papel dos docentes” (Gatti *et al.*, 2019, p. 74).

Algumas recomendações

A análise e os dados discutidos nas seções anteriores permitem afirmar que alguns dos principais problemas associados às diretrizes curriculares examinadas ao longo deste texto dizem respeito à necessidade de formar professores que consigam enfrentar as demandas e desafios da educação contemporânea. Para tanto, é preciso que os currículos estejam atualizados, não sejam tão dispersos e díspares entre si, equilibrando aspectos mais gerais e respeito aos contextos regionais, para que reflitam as necessidades formativas dos docentes e os avanços nas diferentes áreas de conhecimento.

Assim, é preciso superar uma abordagem fragmentada do conhecimento, o que requer estimular a integração e o diálogo constante entre as disciplinas, para facilitar a compreensão dos futuros professores quanto às conexões entre diferentes áreas de conhecimento, pois é a única saída para que os professores desenvolvam a capacidade de lidar com situações complexas.

Nessa direção, uma transformação séria da formação inicial precisa irromper a mumificada discussão acerca da dicotomia teoria e prática. Esgotaram-se todas as possibilidades de explicar como essa polarização de concepções tem sido danosa para a educação brasileira. A formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras.

Aliado a isso, é preciso ter atenção aos significados e sentidos que temos atribuído à formação docente em cursos de primeira e segunda formação, bem como os programas especiais de formação pedagógica, que carecem de encaminhamentos e regulação mais específicos, pois isso pode contribuir para que o desenvolvimento profissional docente ganhe em qualidade, uma vez que provocaria, também, a melhoria dos processos de formação continuada centrados nas escolas e em seus contextos.

Considerando as disputas históricas que envolvem a formação inicial de professores no país, como cidadãos e cidadãs temos o compromisso ético de superá-las. Para tanto, faz-se necessário lembrar alguns fatores que evidenciam a dificuldade em construir um consenso em torno da formação de professores no Brasil, que pode ser atribuída a vários fatores complexos e interconectados, dentre os quais destacamos:

- Diversidade de visões e abordagens, uma vez que a formação de professores abrange várias disciplinas, como pedagogia, psicologia, sociologia e conteúdos específicos das disciplinas a serem ensinadas. Isso resulta em uma diversidade de visões e abordagens entre os diferentes atores envolvidos, como instituições de ensino, professores, pesquisadores, instituições do terceiro setor e órgãos governamentais;

- Dispersão das políticas educacionais, haja vista que a formação docente é influenciada por políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais, tornando o cenário complexo e fragmentado, por isso as políticas de formação docente precisam se mover pelo interesse público e a partir do aperfeiçoamento de regimes de colaboração, que fomentassem a

construção de um consenso em relação aos objetivos, diretrizes e estratégias para a formação inicial de professores;

- Baixo investimento e recursos limitados, pois se a formação de professores não receber investimentos adequados, terá a sua capacidade de implementar mudanças e inovações comprometida; e

- Resistência a mudanças, especialmente por parte dos diversos grupos de interesse envolvidos na formulação e implementação das políticas de formação docente. Essas resistências podem ser motivadas por questões como tradição, interesses privados, falta de conhecimento sobre práticas inovadoras ou receio das mudanças que possam afetar a posição e o prestígio, principalmente das instituições formadoras, no meio educacional.

Não se pode deixar de mencionar, ainda, que a qualidade da educação no Brasil enfrenta desafios complexos, como desigualdades raciais, de gênero, de renda, falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, dificuldade de acesso a recursos, convivência, entre tantos outros, que dificultam a construção de consenso em relação à melhor maneira de formar professores capazes de lidar com essas demandas e promover uma educação de qualidade social para todos.

Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto e comprometimento de diversos atores, como governos, instituições de ensino, professores, pesquisadores, entidades da sociedade civil e organismos internacionais. O diálogo, a troca de experiências e a busca por consensos baseados em evidências podem ajudar a superar as dificuldades e promover uma formação de professores mais alinhada com as necessidades da educação brasileira.

Desta forma, é sumário estabelecermos um acordo mínimo em torno da profissão docente, por várias razões. Um consenso nacional sobre a profissão docente permite um direcionamento das expectativas e conhecimentos em torno de uma educação socialmente referenciada. Mas, para tanto, é preciso estabelecer referenciais profissionais compartilhados de docência, para que consigamos formar uma geração mais preparada para os desafios da docência nos tempos de hoje.

Do ponto de vista das políticas públicas, um consenso facilita a ação coordenada entre os diferentes níveis e atores do sistema educacional, evitando abordagens fragmentadas e inconsistências nas políticas educacionais, permitindo uma implementação mais consistente e efetiva de medidas para enfrentar problemas concretos e melhorar a educação.

O estabelecimento de um consenso nacional em torno da profissão docente contribui, ainda, para a valorização e o reconhecimento social dos professores, que é o que fomenta o entendimento e a apreciação da importância do trabalho dos professores, bem como a promoção de condições adequadas de trabalho, remuneração justa e desenvolvimento profissional contínuo.

A partir desses princípios, é possível definir diretrizes para uma formação inicial menos dispersa, menos difusa, e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas, além de assegurar que os futuros e atuais docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais e, para tanto, é preciso uma formação mais coerente, contextualizada, situada e com mais tempo, o que implica, no mínimo, na oferta de cursos de 4 (quatro) anos.

Sem o estabelecimento de um consenso, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como “missão” ou “vocação” e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional.

Logo, é urgente que, a partir de um consenso nacional em torno da formação inicial, algumas ações básicas se efetivem, a partir de implementação de:

a) Currículos alinhados com as necessidades educacionais

Os currículos dos cursos de formação de professores devem ser atualizados e ajustados para atender às demandas e desafios da educação contemporânea. Isso inclui condições para que os professores em formação e durante o período de indução à docência construam uma base de conhecimentos sólida. São diversos os conhecimentos profissionais necessários ao exercício da docência, o que a torna uma profissão acentuadamente complexa. Diferentes autores do campo educacional, mencionados ao longo deste documento, que inclusive pertencem a escolas epistemológicas plurais, têm discutido o que um professor precisa conhecer e fazer. Porém, à guisa de síntese, organizou-se alguns conhecimentos que se julgou essenciais para figurarem neste Parecer. São eles:

- Conhecimento pedagógico: Compreensão das teorias e práticas de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino, planejamento de aulas, avaliação educacional, gestão da sala de aula e habilidades de comunicação com o público da Educação Básica, em suas diferentes etapas;
- Conhecimento disciplinar: Domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, como matemática, ciências, línguas, história, entre outros, para oferecer uma instrução de qualidade aos estudantes;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: Compreensão dos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. Envolve intersecção do conteúdo e da pedagogia e é de domínio exclusivo dos professores;
- Conhecimento sobre o desenvolvimento humano: Compreensão dos processos de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social dos estudantes em diferentes faixas etárias. Isso permite o ajuste das práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos;
- Conhecimento sobre psicologia da aprendizagem: Compreensão dos processos de aprendizagem, convivência, estilos de aprendizagem e estratégias de ensino que promovam a aprendizagem efetiva e o engajamento dos alunos;
- Conhecimento sobre diversidade e inclusão: Habilidade de lidar com a diversidade cultural, social, étnica, de gênero e de capacidades funcionais dos estudantes, garantindo a inclusão e a equidade na sala de aula. Isso envolve o conhecimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas;
- Conhecimento sobre tecnologia educacional: Capacidade de utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente adequada às transformações do mundo contemporâneo;
- Conhecimento sobre legislação e políticas educacionais: Familiaridade com as políticas e leis que regem a educação, incluindo direitos e responsabilidades dos(as) profissionais da educação, normas curriculares, diretrizes educacionais e avaliações em larga escala, nas diferentes esferas de organização do Estado brasileiro; e
- Conhecimento sobre educação para valores: Compreensão da importância da formação ética, cidadã e valores morais na educação, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Esses são apenas alguns exemplos de conhecimentos profissionais necessários para o exercício da docência. É importante ressaltar que esses conhecimentos são interdependentes e que são mobilizados de maneira integrada e adaptada ao contexto específico de cada sala de aula, por cada professor, o que atribui à docência o caráter de prática cultural, porque está profundamente enraizada em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Ela reflete e é influenciada pelas normas, valores, crenças e tradições de uma determinada sociedade, sendo moldada pelo contexto local, pois os professores trabalham com estudantes, famílias e comunidades específicas. Cada contexto apresenta sua própria diversidade cultural, e os

professores precisam levar em consideração as experiências, perspectivas e identidades culturais dos alunos ao planejar e implementar suas práticas pedagógicas.

A docência envolve, também, a construção compartilhada de significados e conhecimentos dentro de uma determinada cultura. Os professores interpretam e adaptam os currículos, conteúdos e metodologias para torná-los relevantes para os alunos e sua realidade cultural, promovendo a aprendizagem significativa.

Como prática cultural, o fazer docente está submetido a políticas e leis educacionais, que são moldadas pelas crenças e valores de uma sociedade. Elas afetam a forma como a docência é estruturada, desde currículos até diretrizes de ensino, e devem ser consideradas pelos professores na sua prática.

Além disso, os professores precisam estar cientes dos contextos sociais em que vivem seus alunos e utilizar conhecimentos relevantes para garantir que a educação seja significativa e contextualizada. Isso requer uma compreensão das tradições, idiomas, crenças, perspectivas e experiências culturais das comunidades escolares.

Tudo isso inclui a valorização da diversidade e a promoção da inclusão. Os professores devem estar abertos a diferentes perspectivas culturais ao lidar com as diferenças dos alunos e ao criar um ambiente inclusivo que celebre a diversidade e respeite os direitos e a identidade cultural de cada estudante. A compreensão da docência como uma prática cultural nos permite reconhecer a importância do contexto cultural na educação, valorizar a diversidade, ajustar estratégias pedagógicas e promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível. Isso contribui para uma educação mais significativa, que respeita e valoriza as diferentes identidades e experiências dos estudantes da Educação Básica.

b) Práticas de excelência em sala de aula

Os programas de formação inicial devem fornecer amplas oportunidades para os futuros professores praticarem o ensino em situações reais de sala de aula. Isso inclui estágios, regências, observações em sala de aula e envolvimento em projetos educacionais concretos e organizados por temas e com foco no desenvolvimento de cada conhecimento profissional docente.

c) Práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática

É essencial que os programas de formação inicial promovam uma conexão sólida entre teoria e prática. Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, o que pode ocorrer por meio de diários reflexivos, registros de aulas, análises de casos de ensino e outras estratégias que promovam a autorreflexão e a tomada de consciência do próprio percurso formativo do(a) licenciando(a).

d) Parcerias entre instituições de ensino e escolas

A colaboração entre IES e escolas da Educação Básica é crucial. As instituições de ensino podem trabalhar em estreita colaboração com as escolas para garantir que a formação inicial esteja alinhada com as necessidades do cenário educacional atual, atividade que precisa ser desenvolvida em larga escala, como parte integrante do processo formativo, e não no formato de projetos especiais. No fortalecimento da relação entre universidade e escola na formação de novos professores, é importante promover parcerias significativas e colaborativas. Para tanto, é preciso estabelecer acordos de cooperação, definindo os termos da colaboração, expectativas de ambas as partes e objetivos comuns.

Esses acordos podem promover o compartilhamento de recursos, o desenvolvimento conjunto de programas de formação e a cooperação na pesquisa educacional. Isso pode solidificar a implementação de programas de residência e iniciação à docência, nos quais estudantes de licenciatura passam um período significativo de imersão nas escolas, trabalhando junto aos professores experientes. Isso permite a vivência prática da docência e a construção de laços mais estreitos entre a universidade e a escola.

Além disso, é preciso que os sistemas de ensino também participem das discussões sobre formação inicial, contribuindo para o planejamento conjunto de currículos, programas e projetos educacionais entre as IES e as escolas. Isso pode garantir o alinhamento das abordagens de formação e fortalecer a relação entre teoria e prática.

É evidente que tais ações só se tornam possíveis mediante a criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre professores universitários e professores da Educação Básica, que precisam ter sua expertise reconhecida e valorizada. Isso contribui para construir uma relação mais igualitária entre universidade e escola.

Essas estratégias auxiliam a cultivar uma parceria sólida e colaborativa entre a universidade e a escola, resultando em uma formação de professores mais alinhada às demandas reais da prática docente e ao contexto educacional. É fundamental que tanto a universidade quanto a escola reconheçam a importância e valorizem a contribuição que cada uma pode oferecer nesse processo de formação.

Algumas maneiras como os sistemas de ensino podem contribuir nesse processo envolvem a definição de diretrizes claras para a formação de professores, estabelecendo referenciais a partir dos quais os futuros professores precisam desenvolver. Sendo assim, é preciso que os sistemas de ensino colaborem na definição das exigências curriculares, práticas de estágio, critérios de avaliação e expectativas de desempenho dos(as) licenciandos(as).

Ademais, considerando a complexidade da profissão, os professores em formação, quando estão imersos na realidade dos sistemas de ensino podem aprender a considerar a diversidade e a ajustar sua intencionalidade pedagógica aos diferentes contextos. Isso implica entender as necessidades, características e interesses dos alunos, e em adaptar o planejamento e as estratégias de ensino de acordo com as particularidades de cada grupo de alunos.

Por sua vez, essa relação também pode alimentar, de modo positivo, a pesquisa educacional, impulsionando tendências e pesquisas. Ao adotar essas estratégias, os formadores de professores podem apoiar os futuros docentes no desenvolvimento de uma profissionalidade calcada em intenções pedagógicas nítidas e fundamentadas, fortalecendo a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, é preciso definir políticas públicas que institucionalizem essa relação entre universidade, redes de ensino e escolas, dando atenção especial às condições em que são realizados os estágios. As redes e escolas precisam ser reconhecidas nas políticas de formação como corresponsáveis pela formação do futuro professor e a formalização de parcerias é um elemento importante para legitimar as propostas de estágio.

Essa aproximação das universidades com as redes de ensino e com as escolas provocou, como já mencionado, o surgimento de novos atores, situados na interface entre a formação e a profissão, como, por exemplo, os mentores, figura essencial na formação de futuros professores. Fundamental a definição do perfil do mentor e o que se espera dele, como as condições objetivas necessárias para que esse profissional possa cumprir seu papel de formador.

É importante destacar, ainda, que é um avanço significativo para a qualidade da formação dos professores da Educação Básica quando as redes de ensino assumem o lugar de formadoras e corresponsáveis pela formação do futuro professor.

Reitera-se que a aproximação – universidade, redes de ensino e escolas – implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. Logo, é preciso que haja um ambiente e uma cultura de

colaboração entre os profissionais da escola e os formadores da universidade, entre as escolas e as IES, por meio da realização de projetos conjuntos.

5. Estudos sobre o trabalho do(a) professor(a) que atua nos cursos de licenciatura e iniciativas em que as práticas de ensino desenvolvidas pelos formadores sejam discutidas, registradas e compartilhadas

O trabalho do(a) professor(a) formador(a) constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do(a) futuro(a) professor(a). Esses profissionais estão envolvidos na construção dos projetos de formação que expressam as experiências de conhecimento a serem desenvolvidas por eles próprios e pelos(as) licenciandos(as), bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas. Isso implica considerar que o(a) professor(a) formador(a), sua prática docente e as condições em que realiza seu trabalho interferem nas formas que produzimos a formação inicial e a profissão docente.

Pode-se dizer que formadores de professores são os pilares das reformas no âmbito da formação inicial. Logo, é muito importante que se estude mais detalhadamente o trabalho docente desenvolvido por esses profissionais para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do seu trabalho em relação aos novos desafios e às exigências das reformas.

Há estudos (André *et al.*, 2010, 2012; Cruz; Magalhães, 2017; Cruz; Campelo, 2016; Gatti *et al.*, 2019) que têm mostrado que as iniciativas para obter melhores resultados nas práticas formativas ocorrem principalmente no âmbito individual ou a partir da organização de parcerias compostas por 2 (dois) ou 3 (três) professores que atuam em disciplinas afins ou que compartilham de objetivos comuns. Esse é um indicativo que, no contexto das universidades, não se tem dado a devida atenção aos projetos de formação, às práticas de ensino desenvolvidas pelos formadores e às novas demandas impostas pelos estudantes. Não é desejável que a tarefa formativa fique restrita ao interior de uma disciplina, mas sim que possa ser desenvolvida em compartilhamentos, em propostas conjuntas, por meio de projetos com a participação de vários docentes.

Assim, as experiências bem-sucedidas na formação inicial devem ser registradas, discutidas e compartilhadas para que formadores possam nelas inspirar-se para desenvolver ou aprimorar as ações formativas.

Diante de todo o exposto, esta Comissão passa ao voto.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 12 de março de 2024.

Conselheira Amábile Aparecida Pacios (CEB/CNE) – Presidente

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE) – Relator

Conselheira Márcia Teixeira Sebastiani (CEB/CNE) – Relatora

Conselheiro Anderson Luiz Bezerra da Silveira (CES/CNE) – Membro

Conselheira Elizabeth Regina Nunes Guedes (CES/CNE) – Membro

Conselheiro Fernando Cesar Capovilla (CEB/CNE) – Membro

Conselheiro Henrique Sartori de Almeida Prado (CES/CNE) – Membro

Conselheira Ilona Maria Lustosa Becskéházy Ferrão de Sousa (CEB/CNE) – Membro

Conselheiro José Barroso Filho (CES/CNE) – Membro

Conselheira Leila Soares de Souza Perussolo (CEB/CNE) – Membro

Conselheiro Mauro Luiz Rabelo (CES/CNE) – Membro

Conselheiro Paulo Fossatti (CES/CNE) – Membro

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) – Membro

Conselheiro Valseni José Pereira Braga (CEB/CNE) – Membro

Conselheiro Walter Eustáquio Ribeiro (CEB/CNE) – Membro

Conselheiro Wiliam Ferreira da Cunha (CEB/CNE) – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 12 de março de 2024.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi – Presidente

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; HOBOLD, Márcia S.; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete F.; CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia Hobold. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 12, p. 101-123, 2012.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri; HOBOLD, Márcia S.; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete F.; MARINQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p.122 – 143, 2010.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educação e Sociedade*, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019*. 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).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02, 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, Brasília, 23 de dezembro de 2019 – Seção 1, p. 115-119.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 7/2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, 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, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 3, de 21 de fevereiro de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.11.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 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, Brasília, DF, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União, de 4 de março de 2002, Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001*. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. A revisão da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A TRAJETÓRIA DE ATUAÇÃO DO FORPIBID-RP: ENTRE INOVAR A FORMAÇÃO E RESISTIR AOS ATAQUES. *Formação em Movimento*, v. 1, n. 1, p. 146-152, jan./jun. 2019.
- CRUZ, Giseli B. da; CAMPELO, Talita da S. O professor formador e o ensino de didática no curso de geografia: a perspectiva dos alunos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 50, p. 851-870, 2016.
- CRUZ, Giseli B. da; MAGALHAES, Priscila Andrade. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 2, p. 483-498, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e pesquisa*, v. 39, p. 609-626, 2013.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, v. 24, p. 1155-1177, 2003.
- DYSON, Alan. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: ALONSO, Miguel Ángel Verdugo; VEGA, Francisco de Borja Jordán de Urríes (orgs.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, 2001. p. 145-160.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 57-70, 2008.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.
- LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 26(3), p. 225-243, 2019.
- LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. LOTTA, Gabriela (org.) *Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília: Enap, p. 11-38, 2019.

- MACEDO, Elizabeth F. Currículo e competência. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.
- MACEDO, Elizabeth F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 25, p. 39-58, 2019.
- MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 15-41, 2007.
- MARIN, A. J.; GIOVANNI, Luciana Maria. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: Lazzari, R. L.B. (org.). *Formação de Educadores*. Editora UNESP, p. 131-149, 2006.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: avaliação e política pública*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 143-155, 2009.
- TARDIF, M. LESSARD E GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.
- TARTUCE, Gisela Lobo BP; NUNES, Marina MR; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, p. 445-477, 2010.

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

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e considerando o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de xx, de xx de 20xx, resolve:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) que as ofertam.

§ 1º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de forma a promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

§ 2º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), as IES que ofertarem formação inicial em nível superior dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica deverão fazê-lo em regime de colaboração com os entes federativos nos respectivos sistemas de ensino de forma a contribuir para o atendimento das especificidades de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica, observando as normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para cada uma delas.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio,

Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o *caput* deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa.

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos.

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente.

Art. 3º De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 1º Para fins desta Resolução, a educação escolar básica é a que se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições de educação básica, em processos pedagógicos mediados pelos(as) profissionais de magistério em interação com estudantes, tanto nas áreas de conhecimento específico, quanto nas articulações entre disciplinas e áreas de conhecimento, por meio de didática e de conhecimento pedagógico, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, assim como nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã.

§ 3º A formação inicial dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica constitui processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação escolar básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e que possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA: DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

Art. 4º A formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem os seguintes fundamentos:

I – o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o(a) futuro(a) profissional do magistério atuará;

II – a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao(à) futuro(a) profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;

III – a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o(a) futuro(a) profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e

IV – a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao(a) futuro(a) profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento.

Parágrafo único. Na formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, a presença dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a educação é fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos neles alicerçados, que favoreçam o aprendizado do conjunto do corpo discente e o desenvolvimento dos saberes, eliminando as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

I – a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade;

II – a colaboração constante entre os entes federativos, suas escolas e seus sistemas de ensino e destes com as IES que formam professores na consecução dos objetivos da política nacional de educação, sob articulação e coordenação do Ministério da Educação (MEC);

III – a garantia de parâmetros de qualidade dos programas e cursos destinados à formação dos(as) profissionais do magistério, orientados(as) para assegurar o adequado desenvolvimento das capacidades profissionais definidas no perfil do egresso e a socialização inicial na profissão, à luz dos fundamentos e princípios definidos nesta Resolução;

IV – a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos(as) profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

V – o reconhecimento das instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do(a) licenciando(a) e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional;

VI – o reconhecimento, por parte dos(as) licenciandos(as), dos múltiplos contextos e formas de exercício do magistério na Educação Básica;

VII – a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico-epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII – a equidade no acesso e na permanência dos(as) licenciandos(as) nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza;

IX – a compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos(as) seus(suas) estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos(as) licenciandos(as) às informações, vivências e experiências culturais diversificadas;

X – o compromisso de que a formação dos(as) profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

XI – educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e

XII – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

CAPÍTULO III

BASE COMUM NACIONAL E PERFIL DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL

Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e a pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos(as) licenciandos(as), considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos(as) estudantes.

Art. 7º As IES, responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir:

I – a coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II – a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos(as) profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional;

IV – processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos(as) profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos(as) licenciandos(as), o desenvolvimento de condições para:

a) o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; e

b) o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.

V – cursos e programas de formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica construídos em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI – o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e licenciandos(as);

VII – a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital;

VIII – oportunidades 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 – a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras;

X – a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) licenciandos(as) durante o percurso educacional por meio de oferta de currículo atualizado, fortemente comprometido com as práticas pedagógicas de forma que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições;

XI – o uso de diferentes espaços de aprendizagem, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços digitais, espaços recreativos e desportivos, ateliês, museus, secretarias entre outros, necessários ao pleno desenvolvimento das atividades escolares;

XII – o planejamento e execução de atividades integradas e coerentes 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(a) licenciando(a) em formação;

XIII – a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica;

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

XV – o acompanhamento do desenvolvimento dos(as) licenciandos(as) por meio de estratégias avaliativas com caráter formativo, que utilizem diferentes formas de registro da

aprendizagem apropriadas à avaliação dos saberes e práticas necessários ao desenvolvimento da docência, incluindo a consolidação destes registros pelo uso de portfólios;

XVI – a realização de estágio curricular supervisionado, com a colaboração de professores supervisores das instituições de Educação Básica, em cooperação com os docentes das IES;

XVII – o registro do desenvolvimento do(a) licenciando(a) no estágio curricular supervisionado em documentação adequada, seja em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento, onde observações sejam anotadas, bem como as reflexões críticas, os planejamentos didáticos, os relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do(a) licenciando(a) requeridas para a docência;

XVIII – o registro do desenvolvimento do(a) licenciando(a) nas atividades acadêmicas de extensão em documentação adequada, que permita o acompanhamento do processo formativo, por meio de observações críticas, relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do(a) licenciando(a); e

XIX – o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do(a) licenciando(a), garantindo:

a) a presença dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica ao longo de sua formação inicial, para a realização das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório, acompanhada pelos profissionais da IES e das escolas, redes/sistemas de ensino;

b) o reconhecimento das características próprias do contexto educacional em que se realizam as atividades práticas e o estágio curricular obrigatório, bem como a articulação necessária entre essas atividades e a proposta curricular das redes/sistemas de ensino e a proposta pedagógica da escola;

c) o apoio permanente das IES para a melhoria contínua do trabalho desenvolvido pelas escolas, redes e sistemas de ensino que acolhem os(as) licenciandos(as) nas atividades práticas e de estágio curricular obrigatório, em atividades de formação, desenvolvimento contínuo de materiais e metodologias de ensino e aprimoramento dos processos de avaliação institucional e da aprendizagem, entre outros;

d) a ampliação da competência leitora e escritora e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da comunicação oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, como elementos fundamentais da formação docente e do exercício profissional do magistério;

e) a ampliação das aprendizagens de elementos básicos comunicativos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos educativos;

f) a compreensão crítica de questões socioambientais, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional; e

g) a participação dos(as) licenciandos(as) nas atividades de estudo, reflexão e elaboração da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas e nas atividades desenvolvidas nos órgãos e colegiados de gestão democrática existentes na escola.

Art. 8º Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica para a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola devem reconhecer que:

§ 1º A formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica da Educação Escolar Indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e marcos curriculares e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à

valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

§ 2º A formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica, da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 9º Nos cursos presenciais ou a distância destinados à formação inicial dos(as) profissionais do magistério da Educação Básica, as IES deverão garantir o atendimento aos critérios e orientações expressos na legislação e nas regulamentações em vigor:

I – no planejamento, oferta, desenvolvimento e avaliação das atividades, cursos e programas;

II – na estruturação das matrizes curriculares e da progressão dos conhecimentos específicos de cada campo disciplinar, dos conhecimentos de natureza interdisciplinar, dos conhecimentos pedagógicos e dos fundamentos epistemológicos que subsidiam a compreensão mais ampla dos fenômenos educativos; e

III – na estruturação e articulação dos saberes específicos concernentes à didática e às práticas de ensino, às vivências pedagógicas e às vivências culturais.

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o(a) egresso(a) deverá estar apto(a) a:

I – demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado(a) para o exercício da docência;

II – compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular;

III – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola;

IV – reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos(as) estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas;

V – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VI – compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais;

VII – demonstrar conhecimento sobre o uso da linguagem e do pensamento lógico-matemático no desenvolvimento do conteúdo específico de ensino;

VIII – demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado(a) à docência, utilizando esse conhecimento para selecionar recursos de ensino adequados que contemplem o acesso ao conhecimento para um grupo diverso de estudantes;

IX – aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos(as) estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos;

X – estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos(as) estudantes a respeito:

a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; e

b) das múltiplas formas de participação e atuação das mulheres na sociedade brasileira, no passado e no presente, bem como de conhecimentos, valores e atitudes orientados à prevenção e combate a todas as formas de violência contra a mulher.

XI – construir ambientes de aprendizagens que incentivem os(as) estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança;

XII – planejar e organizar suas aulas de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos(as) estudantes e os contextos de atuação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica;

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

XIV – conhecer e utilizar os diferentes tipos de avaliação educacional, bem como os limites e potencialidades de cada instrumento para dar devolutivas que apoiem o(a) estudante na construção de sua autonomia como aprendiz e replanejar suas práticas de ensino de modo a assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam superadas por meio de sua atuação profissional em suas aulas;

XV – reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente, de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes;

XVI – demonstrar conhecimento sobre o desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual dos(as) estudantes das etapas da Educação Básica para as quais está habilitado a atuar, utilizando esses saberes para: construir compreensão quanto ao perfil dos(as) estudantes com os quais atua, para selecionar estratégias de ensino adequadas e levantar hipóteses sobre como determinadas características presentes em seu grupo de estudantes potencialmente podem afetar a aprendizagem e assim, tomar decisões pedagógicas mais adequadas;

XVII – demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para: planejar as ações de ensino, selecionar estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus(suas) alunos(as) pertencem;

XVIII – manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a instituição de Educação Básica, de modo que favoreça a aprendizagem dos(as) estudantes e o seu pleno desenvolvimento;

XIX – dominar conhecimentos relativos à gestão das escolas de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; e

XX – demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática.

Parágrafo único. Os(as) professores indígenas e aqueles(as) que venham a atuar em escolas indígenas, professores da Educação Escolar do Campo e da Educação Escolar Quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I – promover diálogo entre a comunidade escolar em que atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local; e

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

CAPÍTULO IV

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

Art. 11. Os cursos de formação inicial para os(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica, em nível superior, compreendem:

I – cursos de graduação de licenciatura;

II – cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e

III – cursos de segunda licenciatura.

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

§ 2º A formação inicial para o magistério e para a gestão na Educação Básica, implica a formação em nível superior adequada aos conhecimentos atinentes à sua área de atuação e às etapas correspondentes da Educação Básica.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica será ofertada, preferencialmente, de forma presencial.

§ 4º As etapas e modalidades da Educação Básica em que os(as) licenciados(as) das diversas áreas do conhecimento poderão atuar são determinadas pelas respectivas diretrizes específicas, articuladas às políticas de valorização desses profissionais, à base comum nacional explicitada no Capítulo III desta Resolução, e à base nacional comum para a Educação Básica conforme dispõe o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 1996 – LDB.

Art. 12. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos.

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

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

II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas para as quais recebeu formação e as do campo educacional.

Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I – **Núcleo I – Estudos de Formação Geral (EFG):** composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando:

a) princípios e fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e epistemológicos da educação;

b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática;

c) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos, experiências pedagógicas e de situações de ensino e aprendizagem em instituições de Educação Básica;

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 e análise das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativas à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem;

f) pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo;

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

h) estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; e

i) conhecimento sobre diferentes estratégias de planejamento e avaliação das aprendizagens, centradas no desenvolvimento pleno dos(as) estudantes da Educação Básica.

II – Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE): composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos; tais conteúdos serão definidos de acordo com a área da licenciatura escolhida, priorizados conforme o PPC das IES, em sintonia com os sistemas de ensino, que oportunizarão, entre outras possibilidades:

a) compreensão dos fundamentos epistemológicos, conceituais e procedimentais da área de conhecimento específico;

b) compreensão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) necessário para o planejamento, realização e tematização de situações de ensino e aprendizagem, com a mobilização de vivências práticas dos(as) licenciados(as) em atividades que os aproximem do exercício profissional docente;

c) conhecimento de diferentes referenciais teórico-metodológicos em sua área de formação disciplinar, com particular ênfase no repertório sobre o CPC;

d) vivências de articulação entre os conhecimentos específicos e práticas de ensino;

e) conhecimento das relações entre a área de formação e outros campos do conhecimento, favorecendo a construção de um conhecimento interdisciplinar;

f) conhecimentos sobre processos de aquisição da língua materna e sua relação com a aprendizagem específica do campo de formação;

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

h) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, e outros instrumentos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

III – Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um(a) professor(a) formador(a) da IES; essas atividades são direcionadas à implementação

de projetos integradores de práticas educativas, visando fomentar a integração e o diálogo entre os(as) licenciandos(as), que estão em formação, e os diversos participantes da comunidade escolar; essas iniciativas devem dar prioridade a projetos que:

- a) fomentem o protagonismo dos(as) licenciandos(as), incentivando sua participação ativa em interações com a instituição de Educação Básica;
- b) promovam atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade acadêmica, com o objetivo de compreender a complexidade da prática docente;
- c) iniciem diálogos formativos acerca da docência, das realidades escolares e dos desafios enfrentados pela educação;
- d) encorajem a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar, através da criação de materiais didáticos que possam ser adaptados às necessidades pedagógicas;
- e) apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos(as) professores(as) das instituições de Educação Básica;
- f) estabeleçam interações com estudantes da Educação Básica e seus familiares, promovendo uma relação mais próxima entre a instituição de Educação Básica e a comunidade;
- e
- g) analisem a instituição de Educação Básica em seu contexto territorial, incentivando a realização de ações coordenadas entre a IES e a sociedade local.

IV – Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado (ECS): componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do(a) licenciando(a), sendo cuidadosamente planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do(a) futuro(a) professor(a); o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o(a) licenciando(a) possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula; para que cumpra seu objetivo formativo, o estágio deve:

- a) ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso;
- b) considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o(a) licenciando(a) assuma ações docentes;
- c) estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos;
- d) contar com a supervisão de membro(s) do corpo docente do curso de licenciatura, cuja área de formação ou experiência profissional seja compatível com as atividades a serem desenvolvidas pelo(a) estagiário(a), que atuará(ão) em articulação com a instituição de Educação Básica no acompanhamento das experiências de aprendizagem do(a) licenciando(a);
- e) contar com o apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os(as) licenciandos(as) nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos; e
- f) oferecer múltiplas oportunidades estruturadas para que o(a) licenciando(a) aprenda práticas específicas relacionadas ao ensino e à condução dos processos educativos, por meio da observação, discussão, e atuação direta, com múltiplas oportunidades de receber devolutivas sobre sua atuação.

§ 1º O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do(a) futuro(a) profissional de magistério e, portanto, deve ser cuidadosamente desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão.

§ 2º O(A) licenciando(a) em situação de estágio curricular supervisionado nunca será o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, estará sempre acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES.

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

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

I – 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, definido no inciso I do artigo 13 desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II – 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III – 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III definido no inciso III do artigo 13 desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV definido no inciso IV do artigo 13 desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

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

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em Núcleos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 13 desta Resolução.

§ 5º O estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 6º As 320 (trezentas e vinte) horas destinadas às atividades de extensão devem ser realizadas, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 7º Nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, pelo menos, 880 (oitocentas e oitenta) horas da carga horária do Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial.

Art. 15. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados(as) (bacharéis e tecnólogos), ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida, com sólida base de conhecimentos na área

estudada, devem ter carga horária total de 1.600 (mil e seiscentas) horas, com duração de, no mínimo, 2 (dois) anos.

§ 1º Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados(as) não se destinam à formação de pedagogos, mas à formação de professores para atuarem nas disciplinas que integram os quatro anos finais do ensino fundamental, o Ensino Médio e a educação profissional em nível médio.

§ 2º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o MEC, em articulação com os sistemas de ensino procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados(as), buscando seu aperfeiçoamento contínuo.

§ 3º A carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas deve respeitar a seguinte distribuição:

I – 400 (quatrocentas) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, definido no inciso I do artigo 13 desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora;

II – 740 (setecentas e quarenta) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

III – 160 (cento e sessenta) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III definido no inciso III do artigo 13 desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

IV – 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV definido no inciso IV do artigo 13 desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 4º O estágio curricular supervisionado deve ser realizado integralmente, de forma presencial, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 5º As 160 (cento e sessenta) horas de atividades acadêmicas de extensão devem ser realizadas, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 6º Nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados(as) ofertados na modalidade a distância, pelo menos 340 (trezentas e quarenta) horas da carga horária do Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial.

§ 7º Cabe à IES ofertante do curso verificar, antes do aceite da matrícula, a compatibilidade entre a formação do(a) candidato(a) e a habilitação pretendida e para isso as IES deverão no ato da matrícula, descrever os critérios e requisitos curriculares que utilizaram para a aceitação à habilitação pretendida, encartando-os em documento próprio.

§ 8º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados(as) poderá ser realizada por IES, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura na habilitação pretendida reconhecido pelo MEC e com CPC de pelo menos 4 (quatro), sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º Os cursos de formação pedagógica para graduados deverão ser avaliados quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados(as) são equivalentes a cursos de licenciatura na área cursada e a comprovação dos estudos realizados pelos seus egressos se dará por meio de diploma que deverá observar o disposto na legislação pertinente.

§ 11. Os egressos dos cursos de formação pedagógica deverão participar do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Art. 16. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 1.200 (mil e duzentas) horas a 1.800 (mil e oitocentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar a seguinte distribuição:

I – quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas, com duração de, no mínimo, 1 (um) ano e meio, que devem ser assim distribuídas:

a) 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na nova área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

b) 120 (cento e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III definido no inciso III do artigo 13 desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

c) 200 (duzentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado conforme Núcleo IV definido no inciso IV do artigo 13 desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

II – quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.800 (mil e oitocentas) horas, com duração de, no mínimo, 2 (dois) anos e meio, que devem ser assim distribuídas:

a) 1.420 (mil, quatrocentas e vinte) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na nova área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora;

b) 180 (cento e oitenta) horas de atividades acadêmicas de extensão, conforme Núcleo III definido no inciso III do artigo 13 desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e

c) 200 (duzentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV, definido no inciso IV do artigo 13 desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 2º Caso o(a) licenciado(a) comprove exercício no magistério, seja em período anterior ao curso de segunda licenciatura, seja de forma concomitante à realização do curso de segunda licenciatura, pode ter redução de 100 (cem) horas no estágio curricular supervisionado.

§ 3º O estágio curricular supervisionado deve ser integralmente realizado de forma presencial, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 4º Nos cursos de segunda licenciatura – pertencentes à mesma área do curso de origem – as 120 (cento e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão, devem ser integralmente realizadas de forma presencial, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 5º Nos cursos de segunda licenciatura – pertencentes à área diferente do curso de origem – as 180 (cento e oitenta) horas de atividades acadêmicas de extensão devem ser

integralmente realizadas de forma presencial, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 6º Nos cursos de segunda licenciatura, pertencentes à mesma área do curso de origem – pelo menos, 280 (duzentas e oitenta) horas da carga horária do Núcleo II, definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 7º Nos cursos de segunda licenciatura – pertencentes à área diferente do curso de origem – pelo menos 520 (quinhentas e vinte horas) da carga horária do Núcleo II, definido no inciso II do artigo 13 desta Resolução, devem ser realizadas de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 8º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação, com exceção da licenciatura em Pedagogia.

§ 9º Cabe à IES ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida, de acordo com as tabelas constantes do anexo desta Resolução.

§ 10. A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por IES que ofereça curso de licenciatura na habilitação pretendida, reconhecido pelo MEC, com CPC de pelo menos 4 (quatro), sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

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

§ 12. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na Educação Básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de Educação Superior, obedecerão às diretrizes estabelecidas na presente Resolução.

§ 13. Os egressos dos cursos de segunda licenciatura deverão participar do Enade.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 17. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

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

Art. 18. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 19. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Art. 20. Caberá ao Inep elaborar o novo formato avaliativo do Enade para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Art. 21. Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 22. Os(as) licenciandos(as) matriculados(as) nas licenciaturas até a data da homologação desta Resolução terão o direito assegurado de concluir seu curso sob a orientação curricular pela qual o iniciaram.

Art. 23. Ficam revogadas as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Art. 24. Esta Resolução entra em vigor na data de xx, de xx, de xxxx.

ANEXO I

QUADROS DE ORGANIZAÇÃO DE ÁREAS EQUIVALENTES ENTRE A FORMAÇÃO ORIGINAL E A SEGUNDA LICENCIATURA:

ÁREAS	CURSOS
Ciências Humanas	História
	Geografia
	Sociologia
	Antropologia
	Filosofia
	Ciência da Religião
	Outras formações análogas

ÁREAS	CURSOS
Linguagens	Língua Portuguesa
	Língua Estrangeira Moderna
	Artes
	Outras formações análogas

ÁREAS	CURSOS
Ciências da Natureza	Biologia
	Ciências
	Educação Física
	Outras formações análogas

ÁREAS	CURSOS
Ciências Exatas	Matemática
	Física
	Química
	Outras formações análogas