



Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

Movimento Profissão Docente

O Profissão Docente é um movimento que visa unir professores, profissionais e organizações da educação em torno da missão de transformar a qualidade das políticas docentes de modo a assegurar que todos os alunos brasileiros tenham professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.

Apresentação

O Movimento Profissão Docente apresenta sua contribuição para este Conselho Nacional de Educação por ocasião da Consulta Pública acerca da proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual apresentamos esperando colaborar da melhor forma para os trabalhos do relator e da Comissão Bicameral de Formação de Professores.

Iniciamos pontuando que, do nosso ponto de vista, o documento traz vários avanços importantes em relação à resolução nº 2/2015, dos quais destacamos:

- **A inclusão de um conjunto de competências profissionais esperadas para a formação de professores**, ainda que haja espaço para tornar os referenciais descritos mais claros e observáveis.
- **A ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo**, indicativo praticamente ausente nas atuais diretrizes (Resolução nº 02/2015).
- **O foco em atividades e conhecimentos voltados para a prática profissional nos currículos**: o Parecer fortalece as orientações às instituições para que integrem melhor a prática e a teoria, especificando inclusive como a carga horária do estágio supervisionado deverá ser utilizada e com início já no primeiro ano dos cursos.
- **A manutenção da carga horária total de 3.200 horas com o mínimo de 8 semestres para conclusão**, visando garantir que os cursos consigam desenvolver os futuros professores de forma adequada.
- **A flexibilização da carga horária da segunda licenciatura**, dado que cerca de 25% dos professores brasileiros, caso cursassem uma segunda licenciatura, teriam a formação adequada para lecionar o componente curricular que atualmente lecionam.

A partir de conversas e estudos realizados pelo Movimento junto com especialistas nos últimos meses, o Movimento formulou uma análise mais aprofundada da proposta da Comissão, que será apresentada a seguir e que está dividida em 5 temas, os quais consideramos os mais importantes para a efetiva adoção das diretrizes apresentadas por este Conselho Nacional de Educação nos cursos de formação inicial de professores:

1. **Perfil do egresso** (página 4)
Recomendações: especificação explícita de que as competências profissionais docentes tratam do perfil do egresso e revisão das competências de modo a torná-las mais precisas, autoexplicativas e observáveis
2. **Complementação pedagógica** (página 10)
Recomendação: reintegração da carga horária necessária à complementação pedagógica
3. **Prática e estágio dentro das licenciaturas** (página 13)
Recomendação: definição precisa da prática e inclusão de critérios de qualidade para o estágio escolar
4. **Estrutura curricular** (página 16)
Recomendação: orientações mais detalhadas sobre os conhecimentos que deverão constar nos currículos
5. **Modalidade de ensino** (página 20)
Recomendação: Manifestação da comissão em relação ao uso da modalidade EAD nos cursos de licenciatura, com delimitações a seu uso

Para cada um dos 5 temas acima, apresentaremos:

- i. Uma **proposta de texto** ao relator e a Comissão no sentido de aplicar as recomendações feitas ao Parecer e à Resolução;
- ii. Uma **breve fundamentação das recomendações** feitas ao Parecer do relator da Comissão Bicameral.

Após a apresentação desses 5 temas, destaca-se também, ao fim do documento, algumas considerações em tópicos adicionais.

Recomendações ao Parecer de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais

Tema 1 – Perfil do egresso

Recomendações:

- especificação explícita de que as competências profissionais docentes tratam do perfil do egresso (linhas 973 a 983);
- revisão das competências de modo a torná-las mais precisas, autoexplicativas e observáveis (linhas 1062 a 1072).

Propostas ao texto

No documento apresentado pelo CNE, as competências são tratadas como competências abrangentes do profissional da educação, sem delimitar especificamente o que se espera de quem inicia a carreira. Todavia, entendemos que é necessário um refinamento dessas competências para atender aos critérios de a) serem referentes ao egresso do ensino superior; b) orientarem a construção de um currículo efetivo; e c) tornarem-se observáveis, orientando a avaliação do egresso.

- **Especificação explícita de que as competências profissionais docentes tratam do perfil do egresso**

Sugerimos que a seção 5.3 do Parecer, referente às *Competências profissionais docentes*, seja transformada no *Perfil do Egresso* e que nessa parte do documento se faça referência apenas à formação inicial, retirando a menção a uma Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada.

- **Revisão das competências de modo a torná-las mais precisas, autoexplicativas e observáveis**

Da mesma forma, procurando fortalecer o conjunto de competências apresentadas pelo Parecer, apresentamos aqui uma possível revisão destas orientada a tornar a redação de cada uma mais precisa, autoexplicativa e observável.

Sempre que se identificou uma possível redundância, procurou-se consolidar as competências e, de maneira inversa, onde havia mais de duas ideias contidas, foram apontadas duas competências em separado. Algumas competências foram reposicionadas dentro das dimensões e subdimensões, de acordo com seu conteúdo.

A tabela a seguir traz o resultado desse trabalho. Caso se deseje ver o processo de revisão em mais detalhe, uma versão com acompanhamento das mudanças se encontra como anexo a este documento.

Subdimensão	#	Competências específicas
1.1. Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	1.1.1.	Demonstrar conhecimento e compreensão de conceitos, de ideias-chave e da estrutura da(s) área(s) na qual está sendo habilitado para ensinar.
	1.1.2.	Conectar as dez competências gerais da BNCC com elementos estruturantes de sua área disciplinar, demonstrando entendimento sobre como a estrutura de seu

		campo de ensino oferece oportunidades para o desenvolvimento integral dos estudantes
	1.1.3.	Demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de representar os conteúdos disciplinares a serem ensinados, utilizando esse conhecimento para a) selecionar recursos de ensino adequados para contemplar o acesso ao conhecimento para um grupo diversos de aluno, incorporando perspectivas de diferentes origens culturais, religiosas, linguísticas e socioeconômicas. b) conectar diferentes maneiras de aprender presentes no grupo de estudantes com os quais trabalha com os conteúdos a serem desenvolvidos. c) selecionar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos elevados.
	1.1.4.	Demonstrar compreensão sobre a relação dos objetos de conhecimento de sua(s) área(s) com os objetos de conhecimento de outras áreas área a etapa da Educação Básica na qual está apto a lecionar.
	1.1.5.	Demonstrar conhecimento sobre estratégias de letramento e alfabetização matemática que possam apoiar o ensino da área do conhecimento da qual é responsável e que sejam adequados à etapa da educação básica com a qual trabalha.
1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1.	Demonstrar conhecimento e entendimento sobre o desenvolvimento físico, social e intelectual dos estudantes das etapas da educação básica para as quais está habilitado a atuar, utilizando esses saberes para a) Fazer o diagnóstico do perfil dos estudantes com os quais atua, utilizando esse conhecimento para selecionar estratégias de ensino adequadas; b) Levantar hipóteses sobre como determinadas características presentes em seu grupo de estudantes potencialmente podem afetar a aprendizagem e tomar decisões pedagógicas a respeito.
	1.2.2.	Demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes de maneira diagnóstica, formativa e somativa, utilizando o que aprendeu com o resultado das avaliações para a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; b) replanejar suas práticas de ensino de modo a assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam apoiadas em suas aulas.
	1.2.3.	Demonstrar entendimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para a) selecionar materiais de ensino, estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da educação básica a qual seus alunos pertencem. b) adotar estratégias que sejam ancoradas nos conhecimentos acumulados pela ciência da aprendizagem e

		que favoreçam o desenvolvimento dos saberes previstos no currículo.
	1.2.4.	Demonstrar o entendimento sobre o uso de estratégias adequadas para diferenciar o ensino e a aprendizagem, utilizando esse conhecimento para adaptar as atividades para atender as necessidades de estudantes com deficiência, que não tenham a língua portuguesa como língua materna, ou que se encontrem em pontos variados do espectro de habilidades.
	1.2.5.	Conhecer estratégias que permitam ativamente mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, articulando esses saberes com o objeto do conhecimento a ser estudado.
	1.2.6.	Demonstrar um repertório adequado para a prática inicial em sala de aula de estratégias de ensino e atividades de aprendizagem que sejam adequadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
1.3. Reconhecer os contextos	1.3.1.	Conhecer estratégias para a identificação do contexto social, cultural e político das escolas de atuação, utilizando essas informações para adequação do planejamento de ensino e engajamento com a comunidade de aprendizagem
	1.3.2.	Conhecer diferentes tecnologias da informação e comunicação que possam apoiar o ensino e a aprendizagem em sua área do conhecimento.
1.4. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1.	Conhecer o funcionamento do sistema educacional brasileiro e as especificidades da rede de ensino na qual irá atuar, utilizando esses conhecimentos para apoiar sua capacidade de se adequar ao contexto de ensino e respeitar os direitos dos aprendentes.
	1.4.2.	Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.
2.1. Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1.	Elaborar o planejamento da disciplina / componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa;
	2.1.2.	Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar e que evidenciem a confiança na capacidade de todos os alunos aprenderem em alto nível
	2.1.3.	Promover experiências de aprendizagem onde os estudantes possam desenvolver competências cognitivas e socioemocionais;
	2.1.4.	Mobilizar em seu planejamento um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas que sejam adequadas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem previstos (tanto com relação ao conteúdo quanto aos procedimentos envolvidos) e que considerem a possibilidade de participação de todos os estudantes inseridos em um grupo heterogêneo.

	2.1.5.	Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) que sejam adequados para o desenvolvimento dos objetivos previstos e que atentam às variadas necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes
	2.1.6.	Utilizar tecnologias digitais, recursos virtuais e/ou tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem dos estudantes.
	2.1.7.	Utilizar estratégias de aprendizagem apropriadas para a etapa na qual está lecionando que estimulem o desenvolvimento de uma atitude investigativa nos estudantes.
	2.1.8.	Propor situações de aprendizagem que sejam desafiadoras e estimulantes, criando um ambiente de aprendizagem ao mesmo tempo confortável e produtivo.
	2.1.9.	Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os alunos.
2.2. Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1.	Organizar o ensino e a aprendizagem de forma a otimizar a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação.
	2.2.2.	Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos.
	2.2.3.	Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral dos estudantes.
	2.2.4.	Utilizar estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos, criando um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes.
	2.2.5.	Utilizar estratégias variadas para comunicar-se com e engajar os responsáveis pelos alunos no processo de aprendizagem.
2.3. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.3.1.	Examinar criticamente os resultados das avaliações em larga escala, utilizando os seus resultados como uma forma complementar à avaliação interna para pensar os processos de ensino e aprendizagem.
	2.3.2.	Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características).
	2.3.3.	Dar devolutivas construtivas e no tempo apropriado nas atividades dos estudantes ao longo de todo o processo, assegurando que os mesmos desenvolvam consciência sobre seu desempenho e tenham agência sobre seu processo de aprendizagem.
	2.3.4.	Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica.
2.4. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do	2.4.1.	Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem

conhecimento, competências e habilidades		intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
	2.4.2.	Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.
	2.4.3.	Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.
3.1. Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1.	Identificar suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional, criando um plano de aprendizagem para sua carreira que atenda às necessidades prioritárias na etapa da carreira na qual se encontra.
	3.1.2.	Engajar-se em situações de aprendizagem profissional focadas na melhoria de sua prática, e aplicar essas aprendizagens para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
	3.1.3.	Demonstrar capacidade de identificar áreas para seu desenvolvimento futuro, assumindo a responsabilidade por sua formação continuada.
	3.1.4.	Engajar-se na construção de estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes na escola e, de modo coletivo com os colegas de trabalho, engajar-se na construção de conhecimentos a partir da prática da docência.
3.2. Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1.	Identificar as raízes históricas e sociais do que é denominado "fracasso escolar", comprometendo-se com a aprendizagem de todos os estudantes e com a superação das dificuldades de aprendizagem.
	3.2.2.	Comprometer-se com a segurança física e psicológica dos estudantes, identificando e atuando sobre diferentes formas de violência praticadas na escola.
3.3. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.3.1.	Engajar-se de maneira respeitosa e construtiva com seus colegas de trabalho, de maneira a a) Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes na unidade escolar; b) Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes.
	3.3.2.	Participar de maneira ativa e propositiva da comunidade escolar, contribuindo ativamente para a elaboração do projeto político pedagógico da escola e participando dos conselhos escolares de maneira democrática e propositiva.
	3.3.3.	Trabalhar coletivamente, participar de comunidades de aprendizagem, incentivando o uso de recursos tecnológicos para compartilhamento de experiências profissionais.
	3.3.4.	Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre BNCC e os currículos regionais, como uma das formas pelas quais a escola pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

	3.3.5.	Apresentar postura ética e contribuir para as relações democráticas na escola.
3.4. Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade	3.4.1.	Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.
	3.4.2.	Comunicar e interagir com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes.

Fundamentação da recomendação

Idealmente, todo currículo deve ser desenhado a partir dos objetivos finais a serem alcançados, e o perfil do egresso expressa exatamente o produto da formação de quatro anos: o tipo de profissional que a universidade está formando. Ao estabelecer a existência de um perfil adequado a ser formado, as diretrizes estão orientando as universidades de uma maneira mais objetiva sobre como estruturarem seus cursos de modo a atenderem a essa formação.

Uma característica fundamental na organização das competências é que elas definem características observáveis e referentes à prática profissional dos professores, associando habilidades específicas com conteúdos relevantes e centrais. Isso pode ser observado, por exemplo, no [Marco para la buena enseñanza](#) (referenciais para o bom ensino, em tradução livre) chileno ou nos [Australian Professional Standards for Teachers](#) (Padrões profissionais australianos para professores, em tradução livre), que são documentos utilizados por esses países para nortear um conjunto de políticas docentes. No documento chileno, chama atenção principalmente o detalhamento das habilidades observáveis no interior de cada domínio. Em ambos os casos, os padrões são bastante claros, objetivos, e focados na prática de sala de aula.

Uma questão importante, que podemos observar no caso australiano, é o reconhecimento de que o professor não sai da universidade proficiente, mas suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira. Essa é uma fala recorrente na literatura sobre formação continuada, e uma busca importante que devemos ter na formação de professor: não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas sim um profissional com condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, e se desenvolver ao longo da carreira no caminho da proficiência.

Entendendo que o perfil de egresso deve ser um referencial para que a universidade compreenda como organizar seu currículo para levar o licenciando a alcançar tais competências, bem como um referencial para a elaboração de melhores avaliações dos cursos e das instituições de ensino, é necessário ganhar especificidade e foco na escrita desse perfil.

No documento apresentado pelo CNE, as competências são tratadas como competências abrangentes do profissional da educação, sem delimitar especificamente o que se espera de quem inicia a carreira. Todavia, entendemos que é necessário um refinamento dessas competências para atender aos critérios de a) serem referentes ao egresso do ensino superior; b) orientarem a construção de um currículo efetivo; e c) tornarem-se observáveis, orientando a avaliação do egresso.

Tema 2 – Complementação pedagógica

Recomendação:

- **Alteração da carga horária necessária à complementação pedagógica (linhas 1233 a 1279)**

Proposta ao texto

Buscando garantir a aplicação dos padrões de desempenho propostos pelo Parecer para as licenciaturas e a pedagogia também à via da complementação pedagógica como formação de professores e considerando que a complementação pedagógica objetiva atender os graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, propõe-se que:

- A parte de desenvolvimento de competências profissionais (Grupo I da complementação pedagógica) seja detalhada no sentido de garantir tanto conhecimentos relacionados aos fundamentos quanto ao domínio pedagógico dos conhecimentos da área de atuação (ver recomendações ao texto de conhecimentos no tema 4 desta contribuição);
- A parte de desenvolvimento de competências profissionais (Grupo I da complementação pedagógica) seja composta de 800 horas, sendo 200 horas do Grupo I das licenciaturas (chamado de “parte comum”) e 600 horas do Grupo II das licenciaturas (chamado de “parte de aprofundamento”).
- A parte prática pedagógica (Grupo II da complementação pedagógica) seja integralmente equivalente à carga da licenciatura dedicada a isso (Grupo III das licenciaturas, chamado “parte prática”), no total de 800 horas.
- O aproveitamento de créditos para a complementação pedagógica funcione da seguinte forma:
 - no Grupo I da complementação pedagógica, o aproveitamento se dê apenas no grupo correspondente à “parte de aprofundamento”. Para bacharéis na mesma disciplina, o aproveitamento deveria ser de até 500 horas; já para outros bacharéis, de até 200 horas.
 - no Grupo II da complementação pedagógica, o aproveitamento seja de até 500 horas, no caso de docentes que já atuam há pelo menos 2 anos na educação básica.
- O CNE estabeleça que, no prazo de 1 ano após a aprovação da nova resolução, irá divulgar uma lista de equivalências entre os cursos de bacharelado e a complementação pedagógica prevista, para ser seguida pelas IES para fins de aproveitamento (Exemplo ilustrativo: Bacharéis em engenharia elétrica têm aproveitamento de créditos para complementação de matemática, física e química; Bacharéis em Direito tem aproveitamento de créditos em português, história e geografia).

A tabela abaixo resume como seria a nova configuração da complementação pedagógica e suas possíveis reduções de carga horária por meio de aproveitamentos de créditos:

<u>Caso</u>	<u>Carga horária total da complementação (em horas)</u>	<u>Aproveitamento Grupo I (em horas)</u>	<u>Aproveitamento Grupo II (em horas)</u>	<u>Exemplo</u>
Bacharel em disciplina não correlata, sem experiência docente	1.600	0	0	Bacharel em contabilidade que deseja ser professor de história
Bacharel em disciplina correlata, sem experiência docente	1.400	200	0	Bacharel em engenharia que deseja ser professor de matemática
Bacharel na mesma disciplina da BNCC, sem experiência docente	1.100	500	0	Bacharel em matemática que deseja ser professor de matemática
Bacharel em disciplina não correlata, com experiência docente	1.100	0	500	Bacharel em contabilidade que já atua como professor de história e deseja complementação em história
Bacharel em disciplina correlata, com experiência docente	900	200	500	Bacharel em engenharia que busca complementação em matemática e já atua como docente há pelo menos 2 anos
Bacharel na mesma disciplina da BNCC, com experiência docente	600	500	500	Bacharel em química que busca complementação em química e já atua como docente há pelo menos 2 anos

Por fim, propõe-se também que o CNE estabeleça que o Ministério da Educação institua regra a respeito de quais IES podem ofertar cursos de complementação pedagógica. Uma possibilidade a ser sugerida ao Ministério é que apenas IES que tenham o mesmo curso no modelo 3.200 horas poderão oferecer a complementação. Além disso, seria possível limitar que o respectivo curso apresente critério mínimo de qualidade (por exemplo, CPC maior ou igual a 3).

Fundamentação da recomendação

Uma das mudanças trazidas pelo Parecer em relação à resolução nº 2/2015 foi a redução da carga horária exigida para complementação pedagógica – isto é, para concessão de títulos de licenciatura a graduados não licenciados. Das 1400 horas vigentes, o Parecer reduz para 1000, sendo que já era possível solicitar aproveitamento de 400 horas.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Canoa sobre as diretrizes nacionais de regulamentação das licenciaturas em 10 países – citada no Parecer da Comissão -, os modelos mais próximos à complementação pedagógica brasileira nos países investigados são os cursos de formação inicial de professores a nível de pós-graduação. Com exceção do Peru, nenhum país parece oferecer uma rota de complementação que não tenha o mesmo status e/ou rigor acadêmico que um mestrado profissional, com critérios de ingresso e avaliação de candidatos estabelecidos por órgãos nacionais de educação. O próprio Peru, inclusive, já decretou a extinção da complementação pedagógica a partir de 2020.

Flexibilizar a complementação pedagógica para todos com a diminuição de carga horária não é uma proposta adequada e vai na contramão da valorização da docência. Entendemos que esse instrumento deve ser simplificado para dois grupos específicos: os bacharéis que já atuam em sala de aula (cerca de 8% no Ensino Médio) e aqueles que lecionam a disciplina para a qual possuem bacharelado na BNCC (cerca de 2% no Ensino Médio). Para esses dois casos, a Resolução 02/2015 já prevê flexibilização de carga horária.

O instrumento que tem maior potencial de fortalecer a formação docente é a segunda licenciatura, visto que cerca de 25% dos professores do Ensino Médio, se passassem por uma segunda licenciatura, estariam com formação adequada à disciplina que lecionam. Isso o atual Parecer posto em consulta pública já traz, o que vai na direção correta.

Além disso, os cursos de complementação pedagógica não possuem uma regulação específica. Por exemplo, os concluintes não fazem Enade e os cursos não são avaliados pelo MEC. Dessa forma, propõe-se que o CNE estabeleça que o Ministério da Educação desenvolva mecanismo regulatório que induza qualidade do curso oferecido (em processos de autorização, supervisão e avaliação dos cursos).

Tema 3 – Prática e estágio dentro das licenciaturas

Recomendação:

- **Definição precisa da prática e critérios de qualidade para o estágio escolar (linha 1119 e linhas 1192 a 1232)**

Proposta ao texto

Propomos que nas linhas 1148 a 1151, seja incorporado menção à dimensão clínica, no sentido de fortalecer a noção de que deve haver articulação entre o conteúdo disciplinar e a parte prática do ensino. Para a adequação desse aspecto, sugerimos o texto a seguir:

“O aprofundamento de estudos na etapa e ou componente curricular ocorrerá nas disciplinas específicas ao longo dos quatro anos de curso, em 1600 horas. Os currículos das licenciaturas voltadas para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio deverão trabalhar o conteúdo do componente curricular desde uma perspectiva do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), ou seja, não apenas apresentar o saber do componente curricular em si, mas como ele se aplica no contexto do ensino.”

No mesmo sentido, propomos que nas linhas 1117 a 1121 e nas linhas 1194 a 1197, no tocante ao Grupo III da organização curricular, seja mantido a orientação clara ao uso da carga horária de 800 horas para o “estágio curricular para a prática docente”. Para a adequação desse aspecto, sugerimos o texto a seguir:

Linhas 1117 a 1121: *“800 horas (oitocentas horas) de prática pedagógica, devendo ser as 800h cumpridas em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem, em projeto definido pela IES e constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);”*

Linhas 1194 a 1197: *“O estágio curricular para a prática docente deverá acontecer de maneira integrada ao desenvolvimento do currículo acadêmico (grupos I e II) ao longo dos quatro anos de formação, com carga horária mínima de 400 horas. A presença dos estudantes nas instituições de educação básica aumentará progressivamente ao longo dos anos, e as atividades desenvolvidas no estágio devem ser orientadas de acordo com os diferentes componentes curriculares que os licenciandos estão estudando. Nesse sentido, a universidade precisa organizar o currículo de tal modo a assegurar que durante os quatro anos de formação, diferentes cursos tanto do grupo I quanto do grupo II estejam orientando a presença dos licenciandos no campo.”*

Por fim, propomos a retirada da menção à “residência pedagógica” nas linhas 923, 929, 1119, 1196 e 1129.

Fundamentação da recomendação

Existem duas dimensões sobre a prática docente que são contempladas nas DCNs mas que precisam ser claramente discernidas uma da outra. A primeira delas diz respeito à prática enquanto elemento estruturante da docência em si. Os professores são necessariamente formados para exercer uma **profissão de natureza prática**, o que implica a necessidade de permanentemente inserir a sala de aula da educação básica nos diferentes cursos que o licenciando possui em seu currículo, superando a restrição da prática ao momento do estágio curricular (Ball & Cohen, 1999; Kennedy, 1999; Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009; Shulman, 1986, 1987). Essa superação da prática apenas como estágio passa pela adoção de

práticas de ensino que introduzem a homologia de processos¹ ou modelagem da prática, além de uma abordagem teórica mais centrada na construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)², ambos conceitos presentes nas novas DCNs.

A nova proposta para as DCNs é muito feliz em dar destaque em vários momentos à importância do CPC, mencionado no texto introdutório, nos princípios e nos conhecimentos a serem trabalhados. O CPC deve ser mesmo o objeto central da aprendizagem de futuros professores, de modo que, por exemplo, durante as matérias específicas em seus respectivos cursos de licenciatura, os professores possam não apenas aprender o conteúdo em si, mas fazê-lo desde um ponto de vista de quem vai ensinar isso posteriormente. Esperamos que essa centralidade ajude a reverter um cenário onde, nos cursos de licenciatura, a formação geral para o ensino aborda a “pedagogia” e a formação específica foca na cobertura de conteúdos tradicional.

Por outro lado, há um outro aspecto importante da prática nas DCNs que deve ser mais bem considerado e que diz respeito ao momento no qual os futuros professores **colocam em prática** o que estão aprendendo na faculdade: o seu estágio obrigatório. É fundamental que as novas DCNs tenham consistência e adotem um termo que seja adequado ao momento da formação na qual os professores se encontram.

A ideia de dimensão clínica e prática pedagógica, trazidas como propostas à efetivação da parte prática (Grupo III), são importantes porque abarcam a perspectiva de espaço de atuação docente. Todavia, conceitualmente eles falam de aspectos que vão além do estágio. Quando foi cunhado, o termo “dimensão clínica” da formação referia-se não apenas ao estágio, mas a todo o acompanhamento da prática e aos cursos que tratavam da prática de ensino.

A dimensão clínica, portanto, contemplaria atividades dos Grupos I, II e III da carga horária do curso e não somente o Grupo III, como apresentado na proposta atual do Parecer, uma vez que a ideia da prática não pode ser restrita ao momento do estágio. Como apontado anteriormente, ela precisa estar incorporada em toda formação dos professores se almejamos desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo.

A ideia de residência pedagógica, por sua vez, vem sendo muito aventada ultimamente, mas é importante demarcar que esse conceito não é equivalente ao estágio. Traçando o paralelo com a residência médica, a residência pedagógica idealmente deve ocorrer após a formação do professor, e faz sentido especialmente numa perspectiva de especializar o professor em uma determinada etapa da educação básica. Ela se assemelha ao que nos Estados Unidos é chamado programas de indução. Esses programas têm como principal função apoiar o professor no início de carreira (geralmente nos dois primeiros anos), oferecendo mentoria, formação continuada e

¹ A homologia de processos – termo cunhado por Schön ao definir a importância de futuros profissionais vivenciarem em sua preparação para o exercício da carreira aquilo que deverão fazer – ou modelagem (termo mais usual na literatura sobre formação de professores) se apresenta como estratégia fundante na formação de professores. Isso significa, em termos simples, que ao longo de toda sua experiência formativa na universidade os futuros professores precisam ter aulas que espelhem aquilo que se espera que eles façam quando forem lecionar.

² A ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo foi desenvolvida por Shulman (1986, 1987) há mais de três décadas, e se encontra na raiz dos programas de formação de professores reconhecidos como de alta qualidade (Carlson & Daehler, 2019; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Grossman, 2018; Jensen, Klette, & Hammerness, 2018). O CPC “identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. *“Ele representa a combinação do conteúdo e pedagogia, no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula”* (Shulman, 2015, p. 207).

devolutivas que os apoiem nos desafios iniciais de sala de aula e evitem o abandono da carreira (Ingersoll & Smith, 2004).

Nesse sentido, consideramos que a proposta seria muito fortalecida caso mantivesse a consistência no uso do termo **“estágio curricular para a prática docente”** ao longo do documento, com especial atenção às especificações feitas ao Grupo III da carga horária (parte prática).

Por fim, é preciso clarificar se as disciplinas de prática de ensino estarão mescladas às horas do estágio supervisionado ou farão parte das 1600 de aprofundamento curricular. É relevante que isso seja explicitado, para não gerar margem de confusão.

Tema 4 – Estrutura curricular

Recomendação:

- **Orientações mais detalhadas sobre os conhecimentos que deverão constar nos currículos**

Proposta ao texto

Para a adequação do texto aos aspectos trazidos acima, propomos o seguinte texto nas linhas 1123 a 1231 para as diretrizes de organização curricular:

Grupo I (parte comum): 800 horas

A parte comum do currículo de formação inicial de professores deve abarcar conhecimentos basilares para o exercício da docência. São aqueles conhecimentos que atravessam as diferentes áreas do conhecimento e que estão na raiz da diferenciação entre a docência e outras profissões. Considerando-se as competências definidas pelo perfil de egresso, é necessário que a parte comum do currículo de formação inicial de professores contenha os seguintes componentes curriculares obrigatórios:

- I. Gestão e organização da sala de aula;
- II. Planejamento curricular;
- III. Avaliação para a aprendizagem;
- IV. Sistema de ensino e política educacional;
- V. Desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional de crianças e adolescentes (dada a complexidade, potencialmente oferecido em dois semestres);
- VI. Estratégias metodológicas adequadas às diferentes etapas da educação básica;
- VII. Dimensão social e filosófica da educação;
- VIII. Práticas de ensino para a equidade.

Grupo II (parte de aprofundamento): 1600 horas

O aprofundamento de estudos na etapa e/ou componente curricular ocorrerá nas disciplinas específicas ao longo dos quatro anos de curso, em 1600 horas.

Os currículos das licenciaturas voltadas para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio deverão trabalhar o conteúdo disciplinar desde uma perspectiva do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), ou seja, não apenas apresentar o saber disciplinar em si, mas como ele se aplica no contexto do ensino. Esse trabalho deve, ainda, estar articulado e ser orientado para o atendimento da BNCC e das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Os componentes curriculares dessas licenciaturas deverão contemplar:

- I. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo nos diferentes aspectos do componente curricular de cada área, assegurando-se que os conhecimentos previstos na BNCC estejam contemplados;
- II. Práticas de ensino específicas do componente curricular, adequadas às diferentes etapas de ensino.

As licenciaturas em Pedagogia, destinadas à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverão estruturar no currículo o Grupo II com a divisão entre as disciplinas voltadas para o aprofundamento do ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todos os alunos da licenciatura em pedagogia deverão cursar os dois

aprofundamentos e estarão habilitados para atuar nas duas etapas. Os currículos deverão ser organizados contemplando os seguintes componentes curriculares:

Aprofundamento em Educação Infantil

- I. Modos de organização e rotinas na educação infantil;
- II. Aspectos cognitivos, afetivos e socioemocionais que atuam na aprendizagem da primeira infância;
- III. Conhecimentos sobre a Base Nacional Curricular Comum que apoiem o desenvolvimento de saberes necessários para favorecer o desenvolvimento do letramento, alfabetização matemática e científica, bem como o desenvolvimento de saberes sobre as ciências humanas e sociais na primeira infância;
- IV. Conhecimentos sobre os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se;
- V. Conhecimentos sobre os campos das experiências.

Aprofundamento em Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- I. Aspectos cognitivos, afetivos e socioemocionais que atuam na aprendizagem da criança no Ensino Fundamental;
- II. Aspectos cognitivos, afetivos e socioemocionais que atuam na aprendizagem do Adulto;
- III. Conhecimentos e práticas de alfabetização e letramento na língua materna para os anos iniciais do ensino fundamental;
- IV. Conhecimentos e práticas de alfabetização matemática para os anos iniciais do ensino fundamental;
- V. Conhecimentos e práticas de alfabetização científica para os anos iniciais do ensino fundamental;
- VI. Conhecimentos e práticas para o ensino de ciências humanas e sociais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Grupo III (estágio curricular para a prática da docência): 800 horas

O estágio curricular para a prática docente deverá acontecer de maneira integrada ao desenvolvimento do currículo acadêmico (grupos I e II) ao longo dos quatro anos de formação, com carga horária mínima de 400 horas. A presença dos estudantes nas instituições de educação básica aumentará progressivamente ao longo dos anos, e as atividades desenvolvidas no estágio devem ser orientadas de acordo com os diferentes componentes curriculares que os licenciandos estão estudando. Nesse sentido, a universidade precisa organizar o currículo de tal modo a assegurar que durante os quatro anos de formação, diferentes cursos tanto do grupo I quanto do grupo II estejam orientando a presença dos licenciandos no campo.

A integração entre o componente acadêmico e o componente prático se dá tanto pelo acompanhamento de um profissional da instituição de ensino superior, responsável por supervisionar o estágio, quanto pela participação ativa do professor parceiro da instituição de educação básica. Preferencialmente, o local da prática de ensino deverá ser definido por meio de convênio com redes públicas. Os licenciandos deverão cumprir preferencialmente o estágio curricular para a prática docente em instituições públicas de ensino.

A distribuição da carga horária do estágio curricular para prática docente deverá ser feita da seguinte forma:

- I. Familiarização com a atividade docente (1º ano): 60 horas
- II. Identificação do contexto pedagógico (2º ano): 140 horas
- III. Prática tutorada (3º ano): 240 horas
- IV. Prática engajada (4º ano): 360 horas.

A avaliação do estágio deverá ser feita por meio de portfólios, que compila evidências da aprendizagem do licenciando nas diversas dimensões requeridas para a docência (planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo, etc.) e evidência da aplicação prática, por meio de planejamento de sequências didáticas, aplicação de aulas no campo, evidências da implementação e da aprendizagem dos alunos (exemplos de atividades realizadas por eles e das devolutivas dadas pelo professor) e reflexão sobre o processo. As IES podem optar pela substituição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por uma avaliação do portfólio do aluno construído durante sua experiência prática.

As IES devem apresentar em seu Projeto Pedagógico para a aprovação das instâncias cabíveis a forma como os conteúdos curriculares se conectam e articulam-se com as competências profissionais docentes constantes do perfil do egresso.

Fundamentação da recomendação

Um dos aspectos mais importantes na elaboração das DCNs, e que se encontra em completa conexão com o perfil do egresso, é a definição dos conhecimentos basilares que devem compor o currículo da formação inicial dos licenciandos. A proposta curricular deve abarcar um conjunto de saberes que são fundamentais para que os professores possam desenvolver um repertório de conhecimentos teóricos e práticas sobre o conteúdo a ser ensinado, os estudantes e seus processos de desenvolvimento, e as práticas pedagógicas adequadas para o ensino.

É preciso estruturar essa parte do texto de maneira muito cuidadosa para não perpetuarmos as estruturas curriculares vigentes. Por exemplo, os conhecimentos sobre gestão do ambiente de aprendizagem, planejamento curricular e avaliação são basilares para a formação de qualquer professor. Atualmente, contudo, eles se encontram diluídos em cursos de didática, espremidos em um único curso com duração semestral, enquanto outros aspectos que são relevantes, porém, menos influentes na sala de aula ganham muito mais espaço (por exemplo, filosofia e sociologia da educação, cada um deles, são ofertados em cursos separados). A quantidade de horas propostas contempla aproximadamente 13 cursos. É fundamental, portanto, que sejamos específicos quanto a quais cursos estarão presentes nessa parte do programa.

No que se segue, fazemos sugestões para alteração do texto da parte 5.4.2 da proposta de diretrizes apresentada pelo CNE. Um aspecto importante a ser destacado sobre as sugestões que são feitas a seguir e quanto às diferenças que elas apresentam quanto aos posicionamentos originais do CNE é que elas buscam ser mais diretas e orientar a construção do currículo de acordo com as necessidades impostas pelo perfil de egresso. Na proposta original, apresentam-se saberes genéricos, que podem estar inseridos em diferentes cursos. A granularidade dos saberes apresentados também varia muito. Criatividade e inovação, por exemplo, é um aspecto que pode estar inserido em cursos de gestão de sala de aula, metodologias de ensino, avaliação, etc. Não encontra, todavia, nenhum respaldo na literatura sobre formação de professores nem

nos currículos de diferentes locais conhecidos pela qualidade de sua formação para justificar sua existência enquanto componente curricular.

Destacamos ainda que tanto os conhecimentos comuns quanto os de aprofundamento devem ser articulados ao longo dos quatro anos de formação. A estrutura que segrega ambos os conhecimentos em anos distintos, tal como proposta, abre flancos para que a estrutura vigente onde as disciplinas de licenciatura são ensinadas de maneira apartada daquelas dos componentes curriculares, inclusive por departamentos distintos da universidade que não se conhecem, mantendo-se esse sistema. A diluição e a progressão desses conhecimentos ao longo dos quatro anos de formação atuam, entre outras coisas, como uma estratégia para que as universidades pensem na articulação do currículo ao longo dos anos.

Na parte do aprofundamento curricular, entendemos que a orientação de alinhamento com a BNCC é fundamental, mas é preciso atenção a detalhes que podem gerar confusão. Algumas questões como prática efetiva no ambiente educacional e compromisso com a aprendizagem do estudante não são componentes curriculares, mas princípios, bem como compromisso com a equidade e engajamento com a formação e desenvolvimento profissional. Não é possível ser extremamente específico quanto ao currículo das licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, até porque cada área do conhecimento demandaria um texto por si só. Assim, entendemos que a melhor saída é de fato focar na BNCC e acrescentar alguns elementos fundamentais, tais como alinhamento com as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que preveem que os currículos estejam alinhados com uma perspectiva de diversidade étnico-racial.

Tema 5 – Modalidade de ensino

Recomendação:

- **Manifestação da comissão em relação ao uso da modalidade EAD nos cursos de licenciatura, com delimitações a seu uso**

Proposta ao texto

No sentido de estabelecer parâmetros mais precisos para o uso da modalidade EAD, sugerimos que se faça a inclusão explícita no Parecer e na Resolução de que:

- o componente prático (Grupo III – 800 horas) seja obrigatoriamente e integralmente realizado de maneira presencial, independente da modalidade do curso;
- o Projeto Pedagógico de Curso dos cursos na modalidade EAD tragam, para cada disciplina do Grupo I e II oferecido à distância:
 - fundamentação técnica pautada por pesquisas reconhecidas que demonstrem a viabilidade de desenvolver à distância e com apoio tecnológico as competências e habilidades daquela disciplina; e
 - especifiquem as medidas que serão adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

De maneira complementar, sugere-se também que o Parecer e a Resolução estabeleçam que o CNE deverá debater o tema e, no prazo de 2 anos após a publicação da nova resolução, publicar um Parecer em que defina com maior clareza quais aspectos dos grupos 1 e 2 estabelecidos por essa Resolução devem ser obrigatoriamente realizados de maneira presencial.

Fundamentação da recomendação

O Todos Pela Educação organizou um levantamento³ a partir do Censo da Educação Superior mostrando que nos últimos anos houve uma forte expansão dos cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD) na formação de professores. Em 2010, esse número era de 34%. Em 2018, 64% dos ingressantes em cursos voltados à docência entraram em cursos EAD. Também cabe frisar que desde 2013 nota-se uma diminuição no número de ingressantes em cursos presenciais voltados à docência.

Quando se analisam os demais cursos, nota-se que apenas 1/3 dos novos alunos ingressou na modalidade EAD. Dessa forma, esse fenômeno está presente em maior intensidade nos cursos voltados à docência.

Os cursos EAD têm mensalidade, em média, 3 vezes menor que os presenciais. Além disso, são mais lucrativos para as universidades privadas. Nota-se, assim, que sem uma regulação específica que limite o EAD na formação de professores, a tendência de mercado é que, nos próximos anos, continue o movimento de ampliação da modalidade a distância com redução dos cursos presenciais voltados à docência no Brasil

A modalidade EAD, quando bem construída, dirigida a regiões e grupos específicos e utilizada em situações particulares, pode ter papel importante. A própria Lei de Diretrizes e Bases da

³ Estudo disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Com-qualidade-inferior_-numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos/?utm_source=site&utm_medium=banner-home. Acesso em 22/10/2019.

Educação Nacional (LDB) estabelece o caráter complementar da formação a distância, ao dizer que:

“A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (Art. 62, § 3º).

No entanto, como os dados trazidos no estudo do Todos Pela Educação apontam, não é o que vem ocorrendo. Os cursos a distância têm ganhado cada vez mais relevância na formação inicial de professores no Brasil e se tornaram a regra, e não a exceção.

Além disso, o estudo mostra que os alunos que cursaram a modalidade EAD na formação docente têm desempenho inferior no Enade em relação aos alunos que estão concluindo no modelo presencial. Dessa forma, tanto os cursos presenciais quanto os EAD precisam de importantes melhorias, mas o caminho do aprofundamento do EAD para a expansão da formação de professores não é a estratégia correta.

Outros países que avançam na formação de professores, estão restringindo a formação de professores no modelo EAD. Um estudo da OCDE mostrou que os países com melhor desempenho no PISA formam seus professores desde o início do curso em contato com salas de aulas e alunos reais. Na América do Sul, o Chile proibiu a formação de professores a distância. Já o Peru passará a proibir a abertura de novos cursos de formação de professores a distância a partir de 2020.

Entendemos que a adoção da modalidade de Ensino à Distância e a mediação tecnológica devem vir acompanhados de evidências que suportem sua eficácia do ponto de vista formativo, já que os primeiros indícios mostram que, sem isto, temos ampliado ainda mais as fragilidades já experimentadas pelos cursos em formato presencial.

E certamente é inviável se desenvolver a distância, e com qualidade, as competências da formação mais ligadas à prática. Dessa forma, sugere-se que seja incluída no documento a obrigatoriedade de o componente prático ser oferecido de maneira presencial (800 horas), além de se considerar limites claros para o EAD também nos componentes curriculares que trabalham o conhecimento pedagógico do conteúdo e questões muito relacionadas à prática de sala de aula (por exemplo, gestão de sala de aula).

As DCNs representam um momento oportuno para que o CNE se posicione em relação a esse fato e suas possíveis consequências para a qualidade da formação oferecida aos futuros professores brasileiros. Conforme o próprio Parecer afirma, “ A maioria dos países exige horas mínimas presenciais na graduação e na pós-graduação”.

Temas adicionais – Regulação do Ensino Superior e Gestão Escolar

Regulação do Ensino Superior

Para além de sua função norteadora, as DCNs, em especial as competências profissionais docentes constantes no Perfil do Egresso, têm um importante papel em informar as políticas de avaliação, supervisão e regulação do ensino superior pois estabelecem critérios de qualidade da formação docente e ajudam o poder público a reconhecer os cursos que efetivamente cumprem seu papel em preparar professores e professoras para o exercício da docência.

A proposta de um conjunto de competências profissionais docentes representa, portanto, um grande avanço. Somada à construção da Base Nacional Comum Curricular, esse instrumento constrói um consenso ainda maior sobre o que a sociedade espera das universidades no que diz respeito ao preparo do profissional que irá cuidar da Educação Básica.

Contudo, para que essa proposta seja efetivada, é importante que outros elementos da política nacional estejam alinhados a ela, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e demais instrumentos utilizados para avaliar os cursos. Por essa razão, sugerimos ao relator e à comissão que incluam na resolução uma requisição clara a que o Ministério da Educação e o INEP, com suas respectivas prerrogativas, garantam que as competências profissionais docentes estipuladas pelo CNE sejam devidamente avaliadas e acompanhadas.

Gestão escolar

A proposição de construir linhas de especialização em gestão escolar dentro dos cursos de pedagogia é um possível avanço da proposta do Parecer.

As Diretrizes Curriculares Nacionais ao propor que a certificação em gestão escolar nos termos previstos pelo Art. 64 da LDB, se efetive por meio de cursos de especialização, favorecerá para que o currículo da formação inicial tenha como enfoque principal a formação centrada na prática e na construção dos conhecimentos que são base para a docência.

Sugerimos que a habilitação para a direção de ambientes de aprendizagem e das coordenações de assessoramento pedagógico no nível da pós-graduação estabeleçam como referenciais curriculares conteúdos como: financiamento da educação, políticas públicas educacionais e avaliação, além dos citados no documento.

Além disso, no conjunto de referenciais curriculares à formação de gestores escolares para a Educação Básica, é importante apresentar com clareza que se trata de uma formação para o exercício da “gestão escolar eficaz para alcançar resultados e impactos claros em termos de aprendizagem e de gestão democrática.”⁴

⁴ Referência: CONSED, 2018. GT de Gestão Escolar- Produto 2

Membros do conselho estratégico do Movimento Profissão Docente

Os membros do conselho do Movimento Profissão Docente são:

Fundação Itaú Social

Fundação Lemann

Fundação Telefônica Vivo

Instituto Natura

Instituto Península

Instituto Unibanco

ItaúBBA

Todos pela Educação