

A formação de professores e a base comum nacional¹ : questões e proposições para o debate

*Teacher formation and the national common base:
questions and propositions for debate*

*La Formación de Profesores y la Base Nacional Común:
aspectos y propuestas para el debate*

LUIZ FERNANDES DOURADO

“não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem e a favor de que e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos”.

(Paulo Freire)

Resumo: O artigo discute os marcos e as diretrizes e bases para as políticas, programas e ações direcionados à formação inicial e continuada dos profissionais de educação, nas duas últimas décadas. Situa que tal cenário, no Brasil, apresenta grande complexidade e nem sempre organicidade, requerendo grande esforço analítico e rigor. Nesta direção, o texto objetiva situar alguns sinalizadores, apontar os marcos legais e os embates no campo, abordando a dinâmica curricular e, especialmente, a discussão sobre a base comum nacional, como referência para a formação destes profissionais.

Palavras chave: políticas; formação de professores; currículo; base comum nacional; diretrizes curriculares.

Abstract: The article discusses the legal framework, guidelines, and bases for the policies, programs, and actions aimed to the initial and ongoing teachers' formation, in the last two decades, posing that such scenario in Brazil presents great complexity and not always substance, requiring great analytical effort and rigor. This way, the text aims to situate flags, point out the legal framework and the clashes in the field,

¹Texto apresentado na reunião da Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE em 06.05.13.

addressing the curriculum dynamics; especially; the discussion on the national common base as reference for teachers' formation.

Keywords: policy; formation of teachers; curriculum; national common base; curriculum guidelines.

Resumen: El artículo discute los marcos legales, directrices y bases para las políticas, programas y acciones direccionadas a la formación inicial y continuada de los profesionales de educación en las dos últimas décadas. Sitúa que tal escenario en el Brasil presenta grande complejidad y ni siempre organicidad, requiriendo gran esfuerzo analítico y rigor. En esa dirección, el texto objetiva situar algunos indicadores, apuntar los marcos legales y los impactos en el campo, abordando la dinámica curricular, y especialmente, la discusión sobre la base nacional común como referencia para la formación de esos profesionales.

Palabras clave: políticas; formación de profesores; currículo; base nacional común; directrices curriculares.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO: CF 1988, LDB E PNE

A partir da década de 1990, entre outros processos, as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. Tais políticas passam por alterações importantes no mundo² e no Brasil³.

No caso brasileiro, houve mudança na lógica das políticas educacionais e nos seus diversos espaços de decisão e efetivação. Houve mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, requerendo alterações de ordem jurídico-institucional, nos processos de regulação e avaliação.

Há que situar, neste contexto, a concepção da educação como direito, em 1988, na Constituição Federal, e os desdobramentos legais previstos na Carta Magna. A CF 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a **formação de professores**, entre outros.

² A este respeito ver, entre outros: Barroso, 2006; Palomba (2012); Pereyra, Faraco, Luzón & Tórees (2012); Silva (2012) e Rizvi & Lingard (2012).

³ A respeito, ver: Azevedo (2010); Cunha (1999); Dourado (2007, 2009, 2010, 2011); Dourado & Paro (2001); Ferreira & Oliveira (2009); Ferreira (2006); Ferreira & Aguiar (2009); Frigotto (1995); Oliveira & Santana (2010), Sander (2009) e Sguissardi (2009), entre outros.

Na arena educacional, efetivou-se a aprovação da Lei nº 9.131/95⁴, regulamentando o Conselho Nacional de Educação e instituindo avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, assim como um amplo processo de disputas, que demarcaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entendida como Lei complementar⁵, e, em 2001, do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001)⁶, que resultou das disposições legais do artigo 214 da CF de 1988 e das disposições transitórias da LDB, em seu artigo 87, parágrafo 1.

A LDB reserva um conjunto de princípios que indicam alterações na forma de organização de gestão da educação, paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos estandardizados. Cury (2001) chama a atenção para as várias vozes diferentes na legislação, cujos sons não são uníssonos e, ao mesmo tempo, para eixos balizadores da LDB, tais como flexibilidade e descentralização de competências, que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos, articulados à implementação de um Sistema Nacional de Avaliação, em contraposição ao Sistema Nacional de Educação.

O PNE aprovado em 2001 é revelador dos seguintes indicativos de políticas para a educação: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação; a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e a inclusão de **capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias**, incidindo diretamente na formação de professores. Destacam-se, ainda, no documento, um capítulo sobre financiamento e gestão educacional, ainda que o Plano seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizar suas medidas e metas (BRASIL, 2010).

Na década seguinte, deu-se a busca de organicidade das políticas, por meio da realização de conferências de educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, e a criação do Fórum Nacional de Educação⁷.

⁴ Esta Lei cumpre importante papel pois, ao regulamentar o CNE e possibilitar a sua instituição, propicia espaços para a normatização da educação por este órgão, por meio de Portarias, Pareceres, Diretrizes e Resoluções. Dentre as normatizações, destaca-se a formação de professores.

⁵ O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos, objeto de projetos de lei e de decretos, que reformavam por dentro a educação no Brasil

⁶ O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da Sociedade Brasileira e a proposta encaminhada pelo Executivo Federal.

⁷ O Fórum Nacional de Educação – FNE é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado bra-

Outro movimento se deu no envio do PNE para o Congresso Nacional, em dezembro de 2010. A proposta, após discussão e proposição de emendas, foi aprovada por Comissão Especial na Câmara Federal e, atualmente, tramita na Câmara de Educação do Senado Federal. O Projeto de Lei sobre o novo PNE, composto por 20 metas e inúmeras estratégias, incide diretamente (caso das metas 15, 17 e 18) ou indiretamente sobre a formação dos profissionais da educação, sobretudo de professores. A grande questão está na relação articulada entre as proposições, os cenários, as lógicas regulatórias e sua efetiva materialização, tendo em vista as assimetrias nos sistemas e dinâmicas pedagógicas, decorrentes de processos estruturais e conjunturais de uma dada sociabilidade⁸.

Em que pesem esses limites, as políticas e gestões direcionadas à educação básica vêm se processando por meio de alterações substantivas, destacando-se a ruptura com a focalização ao ensino fundamental; a aprovação do Fundeb (fundo de natureza contábil para toda a educação básica); o ensino fundamental de nove anos; a integração ensino médio e educação profissional; as novas definições para a educação infantil; o redirecionamento da educação especial/inclusiva e as questões atinentes à diversidade, incluindo, neste contexto, etnia, gênero, orientação sexual e, mais recentemente, alterações por meio da Emenda Constitucional 09/2009, que ampliou a educação obrigatória (restrita ao ensino fundamental) para a educação dos quatro aos 17 anos, prevendo a universalização das etapas até 2016 (DOURADO, 2013). Todas essas alterações têm implicações nas políticas e concepções direcionadas à formação de professores.

A educação superior, por sua vez, articulada aos processos de avaliação,

sileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2010). É composto por 35 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi instituído pela Portaria MEC n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16/12/2011, e tem as seguintes atribuições:

I – Participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação;

II - Acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda à Constituição 59/2009;

III - Acompanhar e avaliar os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação;

IV - Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação;

V - Elaborar seu Regimento Interno e aprovar “ad referendum” o Regimento Interno das conferências nacionais de educação;

VI - Oferecer suporte técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação;

VII - Zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação;

VIII - Planejar e coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem como divulgar as suas deliberações.

(Disponível em <http://fne.mec.gov.br/index.php/o-forum>, acessado em 27.07.2013)

⁸ A respeito ver: Dourado, (2010, 2011); Aguiar, 2010 e Oliveira *et al*(2010).

supervisão e regulação, vivencia um claro processo de indução à diversificação e à diferenciação deste nível de ensino, cuja lógica foi consubstanciada na LDB e em dispositivos legais posteriores. Merecem destaque, especialmente, os Decretos nº 2.306/1997, nº 3.860/2001/ e, atualmente, o Decreto nº 5.773/2006, que flexibilizam a estruturação da educação superior no país e, como decorrência, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como seu parâmetro básico. Tais Decretos incidiram, substantivamente, na organização acadêmica, com desdobramentos efetivos na **formação de professores**. Além desses decretos temos no campo a efetivação de Resoluções e outros dispositivos regulatórios que engendram mudanças na cultura institucional e, portanto, das dinâmicas de gestão e organização desse nível de ensino.

Ao segmentarem a educação superior pelo estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, na prática, as políticas para o setor, na maioria dos casos, contribuíram para a **redução da educação superior à função de ensino**. Como desdobramento, ocorreram disputas na ação institucional relativa à formação de professores, destacando-se o *locus* onde deveria ocorrer, suas prioridades, diretrizes, dinâmica curricular, relação entre formação e valorização profissional, entre outras.

O CNE, por meio do Conselho Pleno, da Câmara da Educação Superior e da Câmara da Educação Básica, aprovou várias diretrizes, resoluções e pareceres, direta ou indiretamente articulados à formação de professores.

Nos aparatos normativos aprovados pelo CNE, as políticas, as ações e os Programas do MEC, SEB, Sesu, Seres, Capes, bem como do Inep e FNDE, nem sempre foram guiados por organicidade, no que concerne às bases formativas e concepções norteadoras, o que se constitui em grande desafio para as políticas atuais, sobretudo no que concerne à instituição do Sistema Nacional de Educação, à aprovação do PNE e à definição de políticas orgânicas para a formação dos profissionais da educação.

Nesta perspectiva, o CNE, tendo em vista o conjunto de aparatos normativos referente à formação de professores, indicou a necessidade de consolidação da legislação, resultando na constituição de Comissão Bicameral do Conselho sobre a temática⁹. Esta Comissão, tendo em vista a complexidade da matéria, busca o estudo de temáticas e concepções sobre a formação inicial e continuada, visando maior organicidade dos aparatos normativos do CNE em relação à formação em nível médio e superior; a programas especiais de formação pedagógica; à instituição de diretrizes curriculares nacionais e à formação continuada, entre outros aspectos.

⁹ Esta Comissão vem desenvolvendo seus trabalhos há alguns anos e, em 2012, foi recomposta por meio da participação de 12 conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior (metade da composição do CNE).

Outras iniciativas tem sido tomadas no âmbito do MEC e da Capes buscando maior organicidades às políticas, programas e ações. Avançar nessa construção com a efetiva participação da sociedade civil, incluindo as entidades da área (científicas, sindicais) e os profissionais é um importante desafio. A CONAE 2014, resultante da CONAE 2010, busca avançar nessa direção, o Documento-Referência desta conferência, aprovado pelo Fórum Nacional de Educação, resgata e propõe a discussão ampla da temática, por meio de conferências livres, municipais, regionais, estaduais e distrital, especialmente no eixo VI “Valorização dos Profissionais da Educação : Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho”. Assim se expressa o Documento da Conae (2013, p. 74).

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente, no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional.

FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E DINÂMICAS CURRICULARES

A educação, num sentido ampliado, refere-se aos processos formativos, que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, art. 12). A educação escolar se consagra no processo sistemático e contínuo, permeado pelo acesso do saber historicamente produzido pela humanidade, na sua vinculação com o mundo do trabalho e da prática social. Neste contexto, a educação é mais abrangente que o ensino, mesmo que o ensino seja entendido como parte desta prática social mais ampla. A educação, aqui, é entendida como constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas. Nesta direção, pensar a formação implica considerar a educação e os processos de ensino como todo e parte que se articulam, ou seja, pensar esta relação de maneira contextualizada, apreendida como campo de disputas e, portanto, ato político-partidário.

Assim, a formação docente refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o *lôcus* e as características da instituição formadora, à modalidade educativa, mas também à vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros. Todos são indicativos da centralidade e das disputas que marcam esta discussão no campo educacional.

Nesta seara, a questão curricular ganha importância, sobretudo as diferentes concepções e dimensões que se apresentam no bojo das políticas e

programas educacionais e nas expectativas e simulacros que tais abordagens ensejam.

Sem pretensão de recuperar os embates que se processam sobre currículos, acho oportuno situá-los como expressão da articulação entre concepções, conhecimento, visões de mundo, conteúdos e formas de seleção, organização, gestão e transmissão, por meio de mediações pedagógicas, tempo, espaço, entre outras. Isto quer dizer que, por esta compreensão, a noção de currículo não se restringe ao conteúdo de ensino e à ordem de sua progressão no decorrer do tempo.

Segundo Mangez & Lienard, na corrente sociológica compreende-se o currículo

[...] na sua interação com as realidades sociais, culturais, políticas que lhe são pelo menos parcialmente exteriores e que pode ser compreendida quer em nível pedagógico, quer em nível de formação social no seu conjunto, ou a níveis intermediários e locais. As transformações dos currículos são, portanto, o resultado (mas também eventualmente um dos veículos) destas transformações “externas”, quer se trate de transformações da sociedade (aparecimento de novas elites, transformações sociais nas classes médias), na economia (novas necessidades da economia, evoluções na divisão do trabalho), ou ainda no projeto político de Estado. Explicitamente ou não, a maioria dos trabalhos que reivindicam a sociologia do currículo articulam uma análise interna das dimensões do currículo com uma análise externa que o relaciona com os diferentes fenômenos sociais, culturais ou políticos. Esta articulação permite pensar o currículo como um constructo social.

A discussão curricular, no Brasil, é marcada por grande polissemia, mas em geral os estudos compreendem o currículo como uma construção social, o que requer precisões, “pois ela não deveria ser entendida como fruto de uma simples correspondência mecânica entre currículo e sociedade [...]”. Por outro lado, situa o papel do currículo e de sua relativa autonomia, destacando o papel atribuído ao currículo e sua interface com os conhecimentos prescritos, com um conjunto de disposições específicas (fala, comportamento, expectativas [...]). Ou seja, o “currículo, tanto nas suas dimensões formais como nas suas dimensões ocultas, é concebido como um ‘arbitrário cultural’. [...]” Nesta linha de análise, o currículo é visto como dispositivo de diferenciação social, ou seja, é produção e reprodução. Por outro lado, paradoxalmente, é preciso relativizar o papel do currículo como se este fosse portador, em si, de uma racionalidade emancipatória. Em outras palavras, os processos de disputa e assimetrias no campo educacional não se equacionam simplesmente pela agenda educacional.

Ao tratar da questão curricular e sua importância na agenda da reforma superior no Brasil, nos anos 1990, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.73) destacam que

a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995. Dentre os principais elementos que desencadearam esta movimentação na área, estão:

a) a Lei no 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências deste órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2o do art. 9o);

b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados *currículos mínimos*, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;

c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;

d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;

e) a definição de *Padrões de Qualidade* para os Cursos de Graduação, pela SESu;

f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;

g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no *Plano Nacional de Graduação*, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação.

Toda a movimentação e os processos de mudanças na agenda da educação superior tiveram grande impacto nas instituições de educação superior e na formação de professores, por meio da reformulação dos cursos superiores, em especial os de licenciatura.

A compreensão da educação como processo formativo, contínuo e permanente, traz implicações para os profissionais da educação, particularmente no exercício da função docente, uma vez que lhes é exigida a capacidade de articular os diferentes saberes à prática social e científica, em articulação ao mundo do trabalho.

A articulação entre os processos formativos na educação superior e o exercício do magistério nos remete a considerar a dinâmica curricular da educação

básica como horizonte formativo do profissional e que se encontra normatizado na LDB que, em seu artigo 26, afirma:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim como o trabalho docente precisa ser repensado, o mesmo cabe à formação docente, para fazer frente aos novos desafios que se lhe apresentam, uma vez que torna-se necessário considerar as especificidades dos diferentes níveis e modalidades da educação, assim como as características de cada fase de desenvolvimento do educando e as dinâmicas culturais e sociais mais amplas. Estas questões incidem nas concepções e diretrizes que devem balizar a dinâmica formativa dos profissionais, tendo como um dos aspectos as questões curriculares e seus desdobramentos didático-pedagógicos, sem prescindir do entendimento destas questões no seio das relações sociais mais amplas, que marcam uma dada relação social por meio dos processos de naturalização e, paradoxalmente, de questionamento às bases estruturais de tais questões. Compreender tais processos em sua complexidade é um grande desafio, o que nos impulsiona a apreender as políticas educacionais na relação entre proposição, materialização e regulação como processos não lineares.

A LDB afirma o horizonte formativo dos docentes, o *locus* e a formação mínima:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

As políticas educacionais, especialmente aquelas direcionadas à formação têm, na regulamentação, um forte horizonte pragmático para a proposição, o que, necessariamente, não implica uma efetiva materialização destas políticas. Por outro lado, em sintonia a este quadro complexo, situam-se os processos de regulação.

No campo educacional, é preciso repensar a formação, para estabelecer políticas mais orgânicas, sobretudo no cenário de disputas do papel do professor e da dinâmica formativa que se pretende garantir ao profissional. De um lado, há a defesa intransigente de uma concepção de formação centrada no «fazer», enfatizando a formação prática e, de outro, uma concepção centrada na formação «teórica», onde é enfatizada a ampla formação do professor. A dicotomia entre

teoria e prática tem resultado em práticas diversas no campo e, de maneira geral, pouco tem contribuído para o avanço do «estado da arte» da formação e para a atuação profissional do professor.

Apesar dos limites, é imperativo afirmar que a formação dos profissionais da educação passou a ocupar papel de destaque no campo das políticas educacionais, embora, muitas vezes, como exercício retórico¹⁰.

Ao situar as mudanças na trajetória, concepções e demandas dos professores, Freitas (2002, p.139) destaca os princípios que devem nortear a formação destes profissionais, o que vai nos remeter à compreensão da base comum nacional.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre **formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico desta formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas*, *pedagogia e licenciaturas*, *especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica, a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional de educação**, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (Grifos meus).

De maneira geral, a concepção de base comum nacional, com forte incidência sobre a docência e o trabalho pedagógico como núcleo constitutivo e constituinte da formação, vai sendo formulada e, em alguns casos, incorporada nos marcos legais, nas políticas e programas direcionados à formação de professores, de maneira articulada ou não, e se constitui em importante ação do movimento de professores.

Esta concepção tem sido ratificada por meio dos seguintes princípios:

- sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- ampla formação cultural;
- atividade docente como foco formativo;
- contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- pesquisa como princípio formativo;
- domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- análise dos temas atuais da sociedade, da cultura

¹⁰A respeito, ver: Aguiar & Sheibe (2010); Dourado (2008) e Freitas (2010), entre outros.

e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero, de etnia e de direitos humanos nos Programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

A concepção de base comum nacional, entendida como o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais e, portanto, distinto de definição curricular *stricto sensu*, ou de base curricular nacional, não se contrapõe à garantia de processos de enriquecimento e diversificação curricular, pois a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõe a matriz curricular para a formação de professores são de competência das instituições de ensino, bem como a garantia do componente curricular de diversificação de estudos. Por essa compreensão, base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar o horizonte institucional *stricto sensu*.

Na direção do aqui defendemos ressalta-se, ainda, o Documento Referência da Conae¹¹, que advoga a defesa de uma política nacional de formação e profissionalização dos profissionais da educação (defende-se, no Documento, uma noção ampla do que seja profissional da educação, que inclui professores, especialistas e funcionários). Na formação do magistério, ele reafirma a importância de uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, a unidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador da formação. Articulado ao processo formativo, destaca-se a necessidade de considerar a gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora.

Se, por um lado, a formação inicial é desejada como pré-requisito para o ingresso na carreira, por outro a formação continuada passa a ser vista

¹¹ A discussão dessas políticas, na Conae, resultou na alteração do foco de formação e valorização para uma visão mais ampla no Documento Referência para a Conae 2014, que articula, em torno da valorização profissional, concepções e diretrizes atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho. Grande parte dessas concepções vem ganhando espaço normativo de grande significado para os profissionais, como é o caso do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Ou seja, a discussão da formação não se dissocia da afirmação da valorização profissional.

como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da educação, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político, que não se restringe a esta prática. Assim concebida, a formação continuada insere-se como uma das estratégias para a valorização profissional, devendo contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior. Não se pode dissociar, desta discussão, a necessidade de planos de carreira que estimulem e valorizem a formação continuada, bem como o acesso a bens culturais e simbólicos mais amplos.

Assim, formação inicial e continuada¹² são momentos distintos e articulados, imprescindíveis para a formação e valorização dos profissionais da educação e do magistério.

Na tentativa de avançar na convergência dos aparatos normativos, levando em consideração a legislação homologada entre o período de 1988 e 2002¹³, o Parecer CNE/CP no 05/05, direcionado ao curso de Pedagogia, expressa, a meu ver, importantes elementos para a formação dos professores para a educação básica na medida em que

a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no *trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares*, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a *docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas*, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a *docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares*, não se

¹² A discussão sobre formação inicial e continuada nos remete à Lei no 11.301/2006 (art. 2o), que indica como funções de magistério “as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimentos de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico”. A Lei no 11.494/07, por sua vez, define profissionais do magistério como o conjunto dos docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, tais como direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (inciso II).

¹³ Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67; Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; Parecer CNE/CP nº 09/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Resolução CNE/CP nº 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior.

confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. *Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais* (Grifos meus).

Quanto aos objetivos do curso de Pedagogia, o mesmo Parecer expressa que ele se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E o campo de atuação engloba, ainda, a gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como à análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Todas as questões, a meu ver, incidem na concepção de docência ampliada e nos seus desdobramentos no que concerne à natureza dos processos de trabalhos pedagógicos, o que interferirá nas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores e, certamente, no alcance do exercício e da atuação profissional.

Esses mesmos princípios, caracterizadores do curso de Pedagogia, são mantidos no Parecer CNE/CP no 03/06¹⁴ e no texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP no 01/06). Cabe destacar que novas funções foram atribuídas ao curso, destacando-se a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Decreto nº 5.626/05¹⁵).

Na mesma direção, a Lei no 9.394/96 e a Lei no 12.014/09¹⁶ destacam que a formação dos profissionais da educação, visando atender às especificidades

¹⁴ Com exceção do art. 14 do Parecer CNE/CP no 05/2005 que recebeu nova redação: “Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia”, nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. § 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados: § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/1996.

¹⁵ O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098/2000.

¹⁶ Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se deve considerar profissionais da educação.

do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, deverá ter como fundamentos: a) a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; b) a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; c) o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Quanto à organização curricular, deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica. Segundo a Resolução CNE/CP 01/2002, a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores são de competência das instituições de ensino; contudo, os critérios de organização curricular, de alocação de tempos e espaços curriculares, devem contemplar as seguintes dimensões:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - *eixo articulador da formação comum com a formação específica;*

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (Grifo meu).

Quanto à estrutura do curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia, a orientação expressa nas Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP no 01/2006), diz que ele deverá se constituir por: I - *um núcleo de estudos básicos*, II - *um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* e III - *um núcleo de estudos integradores*.

Além destas orientações para a organização curricular, os cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental devem atentar para as necessidades específicas da formação de professores indígenas e dos que atuam em escolas indígenas; dos professores que

atuam em escolas remanescentes de quilombos ou que atendem a populações de etnias e culturas específicas; e da formação de professores bilíngues para o ensino de Libras. Também os programas de educação superior devem incluir, nos currículos, conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (Decreto no 3.298/1999; Lei no 10.172/2001; Lei no 10.436/2002; Decreto no 5.626/2005; Resolução CNE/CP 01/2006 e Documento Base Conae). Estes dispositivos devem ser considerados nos diferentes cursos de formação de professores, sobretudo se considerarmos a universalização da educação obrigatória, de quatro a 17 anos, até 2016.

Quanto à carga horária dos cursos de formação de professores, a legislação vigente é diversificada¹⁷, mesmo entre os cursos regulares de licenciatura,

¹⁷ A duração do *curso normal*, em *nível médio*, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, deve ser de, no mínimo, 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral (Parecer CEB nº 01/1999; Resolução CEB Nº 02/1999). A duração do *curso normal superior* deve ser de, no mínimo, 3.200 horas, computadas as partes teórica e prática e sua conclusão dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, é permitida mais habilitação mediante complementação de estudos. Assim como os demais cursos de licenciatura, o curso normal superior deverá incluir obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso (Resolução nº 01/1999). Também, cabe registrar que, os concluintes em curso normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de duração, terão assegurado o aproveitamento de estudos até o limite de 800 horas no Curso Normal Superior. A duração dos *cursos de licenciatura* deverá ser de, no mínimo, 3.200 horas-aula, destas no mínimo 800 horas devem ser destinadas à parte prática da formação oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso. Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas. A conclusão do curso de licenciatura dará direito a diploma de licenciado para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com a habilitação prevista. (Resolução nº 01/1999). Posteriormente, a Resolução CNE/CP 02/2002 altera os mínimos estabelecidos de duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelecendo que: Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (Resolução CNE/CP 02/2002). Quanto ao *curso de Pedagogia* o Parecer CNE/CP nº: 5/2005 e, posteriormente a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definiram que sua carga horária deveria ser de, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto peda-

graduação plena. E o mesmo se processa nas orientações curriculares, o que nos sugere a necessidade de articulação efetiva nas orientações para os cursos de formação de professor.

As orientações curriculares dos cursos de formação de professores, baseadas na legislação vigente, sinalizam, ao mesmo tempo, para uma parte comum e outra diversificada, e para distinta carga horária entre os cursos regulares de licenciatura, graduação plena. Isto nos sugere a necessidade de maior convergência nas orientações e diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, com realce para a base comum nacional no sentido aqui defendido, de concepções norteadoras, construídas a partir da complexa relação educação e diversidade, e não como dinâmicas padronizadoras e muito menos reduzidas à cartorialização ou padronização curricular.

Outra questão fundamental que se articula à formação e valorização docente são as definições sobre as condições de trabalho e os planos de carreira. A Lei nº 9.394/1996 explicita que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação assegurando, nos estatutos e planos de carreira: a) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; b) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; c) piso salarial profissional; d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; e) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; f) condições adequadas de trabalho.

A Lei no 9.424/96¹⁸ associava as condições de trabalho a “um padrão de qualidade de ensino” a ser definido nacionalmente, levando em consideração: a) o estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos por sala de aula; b) capacitação permanente dos profissionais da educação; c) jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes; d) remuneração condigna dos professores do ensino fundamental; e) estímulo ao trabalho em sala de aula.

O Decreto no 6.755/09 ratifica o mesmo princípio ao destacar

a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (art. 1º)

gógico da instituição;

- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

¹⁸ Revogada pela Lei no 11.494/07.

O Parecer CNE/CEB no 09/09¹⁹, que trata das Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério Público, em consonância com as Leis n^{os} 11.494/07 e 11.738/2008, coloca em relevo várias facetas da política de valorização profissional quanto à definição de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação e, particularmente, do magistério. Neste Parecer, a carreira do magistério é vista de maneira ampla, na medida em que tal discussão *não trata tão-somente da questão salarial, duração da jornada de trabalho, evolução funcional*, mas, implica examinar todas as *interfaces da organização do processo educacional*. Desse modo, a discussão considera e, ao mesmo tempo, transcende os interesses específicos da categoria e se apresenta como *condição sine qua non para a oferta de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras*. Dentre os pressupostos educacionais, legais e sociais sobre diretrizes para a carreira dos profissionais do magistério da educação básica pública, associados à discussão sobre a garantia de um padrão de qualidade, o referido Parecer destaca a aprendizagem como direito social e carreira do magistério; o financiamento da educação e a implementação do custo aluno qualidade; o piso salarial nacional e a remuneração do magistério; a nova composição da jornada de trabalho prevista na Lei 11.738/2008; a abrangência das diretrizes para a carreira; a organização dos tempos e espaços; o currículo e carreira do magistério e a carreira do magistério e a gestão democrática das escolas. Ele expressa que,

para que possamos continuar avançando na direção de assegurar um padrão de qualidade que se construa e perdure ao longo do tempo, algumas condições básicas são fundamentais, entre elas parâmetros adequados para a composição das classes, jornada de trabalho compatível com as necessidades de formação e atualização do professor e a implementação do Custo-Aluno Qualidade como medida para o suficiente aporte de verbas na educação. Para que possa cumprir em plenitude sua função social, a escola tem que dispor de um projeto político-pedagógico adequado à realidade social na qual se insere, democraticamente deliberado e gerido pela própria escola, e possuir as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, entre elas o número adequado de alunos em sala de aula, tempo de duração das aulas que confira dinamismo ao processo educativo e permita a interação entre as diferentes disciplinas, e um Plano de Carreira do Magistério que tenha como premissa o incentivo para que o professor nela permaneça, buscando sempre melhor qualidade para a escola pública. A carreira do magistério, para que isto possa ocorrer, deve ser aberta, isto é, deve possibilitar aos docentes a evolução salarial sem que, para isto, tenham de deixar a sala de aula.

¹⁹ Revisão da Resolução CNE/CEB n^o 3/1997, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Este Parecer destaca, ainda, princípios centrais que precisam ser levados em consideração, ao se pensar sobre diretrizes nacionais para a carreira do magistério e, mesmo, para os planos de carreira pelos respectivos sistemas de ensino salientando, mais uma vez, a meu ver, a distinção entre diretrizes que resguardem princípios, que aqui afirmamos, e as concepções restritas que advogam a padronização da carreira do magistério e de seus desdobramentos. Dentre estas diretrizes, cabe ressaltar: a forma de acesso por meio de concurso público de provas e títulos; a formação inicial e continuada do professor, e demais profissionais da educação. Esses princípios encontram-se convergentes com outros dispositivos legais²⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a formação dos professores ganha relevo, nos últimos anos, propostas e projetos que buscam estabelecer os marcos para a melhoria dos processos formativos dos profissionais. As discussões ao longo do texto sinalizam para alguns avanços e para a necessidade de consolidação de marcos normativos, regulatórios e políticas articuladas para a formação de professores, por meio da articulação entre fundamentos e diretrizes, associando tal processo à articulação entre formação, carreira, salário e condições de trabalho. Outro aspecto ressaltado refere-se a não linearidade entre a proposição de políticas, sua materialização e os processos de avaliação regulando ensejando maior organicidade no campo.

De um modo geral, os cursos de formação de professores para a educação básica devem ser organizados para atender a um conjunto de requisitos legais, dentre eles: a) compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados; b) possibilidade de complementação de estudos, de

²⁰ Tanto a LDB, quanto as Leis nºs 10.172/2001, 11.494/2007, 11.738/2008, assim como o Parecer nº 9/2009 e a Resolução nº 2/2009 indicam um processo de melhoria das condições de trabalho para o exercício profissional, articulado à valorização dos profissionais do magistério mediante a garantia de:- acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

- remuneração condigna aos profissionais do magistério;
- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público;
- progressão salarial na carreira;
- valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado;
- jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;
- incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;
- apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais.

modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica; c) formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; d) articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

A questão que se coloca é a de como garantir processos e dinâmicas formativas que contribuam, efetivamente, para a formação multidisciplinar desse profissional. Considerando a concepção de currículo como construto social e experiências de diretrizes curriculares em vigor, entendo ser fundamental romper com a formação pedagógica como apêndice à formação do professor (exemplo, 3+1), por meio de base comum nacional, nela incluída a diversidade, articulada à base diversificada da formação, que expresse

- 1) conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, incluindo os fundamentos, conteúdos e metodologias, bem como as questões relativas à diversidade;
- 2) prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 3) sólida formação e estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 4) núcleo diversificado de estudos;
- 5) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais;
- 6) definição de carga horária comum para os diversos cursos de formação.

Por fim, a dinâmica curricular, ao contemplar a concepção de base comum nacional dos projetos e diretrizes curriculares para a formação de professores, para todas as etapas da educação básica, deve se efetivar em consonância com os processos de garantia de formação ampla, que considerem a diversificação curricular. Assim, a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores são afirmados, na legislação, como competência das instituições de ensino, bem como a definição de componente(s) curricular(es) de diversificação de estudos sem prejuízo de diretrizes nacionais, afirmadas aqui a partir da concepção de uma base comum nacional, que não apenas reconheça mas fortaleça a concepção de unidade nacional na diversidade. Mas é importante não perder de vista a ênfase, aqui adotada, de pensar um projeto de educação em detrimento da redução da educação ao ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Avaliação do PNE 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, setembro 2010, v. 31, n.112, p. 707-727.

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios do PNE 2011-2020. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jul. 2010.

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jul. 2010.

BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2014, Brasília, DF. **O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Brasília, DF: MEC, SEA, 2013.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: FLACSO; Niterói: EDUFF, 1999.

DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

_____. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios da educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, N. S. C. **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

PALOMBA, D. Educação e formação do Estado na Itália. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. **Educação comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco, Capes, 2012, p. 237-262.

PEREYRA, FARACO, LUZÓN & TOREES (2012). Mudança social e configurações de retórica: educação e inclusão social na reforma educacional na Espanha Contemporânea. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. **Educação comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco, Capes, 2012, p. 263-308.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v. 23, n.3, p.421-447, set/dez. 2007.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILOVA (2012). Variedades de transformação educacional: os Estados pós-socialistas do Centro/Sudeste da Europa e da ex- União Soviética. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A.M.; UNTERHALTER, E. **Educação comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco, Capes, 2012, p. 355-385.

RIZVI & LINGARD (2012). A OCDE e as mudanças globais na políticas de educação. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. **Educação comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco, Capes, 2012, p. 531-580.

LUIZ FERNANDES DOURADO é doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor titular da Universidade Federal de Goiás.
E-mail : luizdourado2@gmail.com

Recebido em julho de 2013
Aprovado em julho de 2013