O PROFESSOR QUE QUEREMOS:

FATORES DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO "QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE"

ABMES 40 ANOS · instituto peninsula · ANEC · consed Conselho Nacional de Secretários de Educação · Profissão docente

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
SHN Quadra 01, Bloco F, Entrada A, Conjunto A, 9º andar
Edifício Vision Work & Live, Asa Norte – Brasília/DF
CEP: 70.701-060 - Telefone: (61) 3322-3252
www.abmes.org.br | editora@abmes.org.br

PARTICIPANTES

ABMES
Celso Niskier
Simone Silva

ANEC
Fabiana Deflon
Roberta Guedes

INSTITUTO PENÍNSULA
Heloísa Morel
Beatriz Alqueres

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE
Haroldo Rocha
Caroline Tavares
Camila Naufel

Centro Universitário Celso Lisboa
Therezinha Cunha
Carlos Antônio Diniz Junior
Raphaela Novaes de Moraes

Universidade Católica Dom Bosco
Ana Paula Gaspar Melim

Centro Universitário IESB
Gabriela Maciel Carneiro
Regina Maria Tombini

Centro Universitário Tabosa de Almeida
Eliana Wanessa Lima Tabosa

Centro Universitário Tiradentes de Pernambuco
Vanessa Piasson

Centro Universitário UniCarioca
Marcos Antonio Silva
Lana Barbosa Silva

Faculdade Descomplica
Edson Martins

Grupo Ser Educacional
Simone Bérgamo

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC SP
Fábio Pereira da Silva
Caio Augusto Carvalho Alves

Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS)
Mário Sérgio Oliveira Swerts
Marlene Leite Godoy Vieira de Souza

Universidade Paulista (UNIP)
Nonato Assis de Miranda
Lilian Correia Pessôa

YDUQS
Sandro Castro
Pedro Henricque Motta Ferreira
Adriana Nakamuta

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
Danilo Vaz Curado R. M. Costa

Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO)
Frederico José Machado da Silva

Centro Universitário São Camilo
Carlos Ferrara
Luciane Pedro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS)
Lisandra Catalan do Amaral

Rede LA SALLE
Marta Moraes Bitencourt

União Brasileira de Educação Católica (UBEC)
Tatiana da Silva Portella
Olga Cristina Rocha de Freitas

Universidade Católica de Brasília (UCB)
Pricila Kohls dos Santos

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Regina Urmersbach

Faculdade Wlademir dos Santos (WLASAN)
Maura Bolfer

CONSED
Leila Perussolo
Raquel Teixeira
Marília Müller Blank
Neusa Maria Spillari da Silva Dembogurski
Stella Damas
Raimunda Oliveira Rodrigues

UNDIME
Luiz Miguel Garcia
Márcia Baldini

ESPECIALISTAS
Maria Alice Carraturi
João Paulo Bachur

CONVIDADOS
Maria Helena Guimarães de Castro
Andrea Portugal Desmarchelier

REVISÃO
Juliana Gomes de Souza
Lidemberg Rocha
Natália Puentes

Projeto Gráfico
ABMES

Organização e edição
Camila Griguc

Apoio
Simone Silva

Capa e diagramação
Gherald George

SUMÁRIO

Apresentação 4

Sobre a ABMES 6

Sobre o Instituto Península 7

Sobre a Anec 8

Sobre o Consed 9

Sobre o Profissão Docente 10

1. O Grupo de Trabalho 11

2. Contexto 14

3. O Professor que queremos 17

Qual o professor que queremos no século 21? 17

4. Fatores de qualidade na formação inicial docente 21

4.1 Currículo Inovador 21

4.2 Estágio supervisionado 23

4.3 Tecnologia dentro do currículo inovador 25

Considerações finais 31

Referências 33

APRESENTAÇÃO

O futuro chegou e com ele a urgência para que a educação brasileira se reinvente e esteja cada vez mais alinhada aos anseios e desafios do mundo pós-digital.

Nós do setor particular de ensino superior formamos a maioria dos professores brasileiros, portanto, temos um compromisso e uma enorme responsabilidade com a nova geração. É nosso dever investir na formação e preparação do **professor que queremos** para os nossos alunos e futuros profissionais.

Foi com esse objetivo que a ABMES, o Instituto Península e a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) se uniram com importantes instituições de educação superior (IES), e com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para formar um Grupo de Trabalho que permitiu o debate e a elaboração conjunta de soluções para o aprimoramento da formação docente no Brasil.

Como resultado final, disponibilizamos este e-book, onde são apresentadas as conclusões de profícuos debates e reflexões, realizadas durante 5 encontros on-line no período de 03 de setembro a 10 de dezembro de 2021, com a participação das seguintes instituições de educação superior:

- Centro Universitário Celso Lisboa
- Centro Universitário IESB
- Centro Universitário Tabosa de Almeida
- Centro Universitário Tiradentes de Pernambuco
- Centro Universitário UniCarioca
- Faculdade Descomplica
- Grupo Ser Educacional
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC SP
- Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS)
- Universidade Paulista (UNIP)
- YDUQS
- Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
- Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO)
- Centro Universitário São Camilo
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS)
- Rede LA SALLE
- União Brasileira de Educação Católica (UBEC)

- Universidade Católica de Brasília (UCB)
- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
- Faculdade Wlademir dos Santos (WLASAN)

Tenho confiança de que esse trabalho, que será encaminhado aos gestores públicos e Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e Secretarias de Educação de todo o país, será um importante instrumento no processo de construção do melhor modelo para formarmos os **professores que queremos** para o futuro.

É com muita satisfação que afirmo que este Grupo de Trabalho vai ao encontro do que a ABMES acredita e luta todos os dias: transformar o mundo por meio da educação.

Convidamos a todos os leitores para conferirem nas próximas páginas o resumo das nossas contribuições e compartilharem conosco suas impressões e sugestões de aprimoramento. Queremos iniciar um importante diálogo para juntos chegarmos ao melhor caminho para o ensino brasileiro.

Vamos nessa?

Celso Niskier
Diretor presidente da ABMES

SOBRE A ABMES

ABMES®
Associação Brasileira de
Mantenedoras de Ensino Superior

Fundada em agosto de 1982, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) representa entidades mantenedoras de educação superior particular em todo o território nacional.

Hoje a entidade congrega mais de 5.300 unidades educacionais, entre mantenedoras e mantidas, e tem como um de seus principais objetivos institucionais subsidiar a definição de políticas públicas para a educação superior.

Guiada pelos propósitos estabelecidos desde sua concepção, sempre atenta às mudanças ocorridas ao longo dos anos nos contextos educacional, social, econômico e político do país, a ABMES desempenha seu papel com firmeza, audácia e obstinação, sendo, atualmente, a maior instituição representativa da educação superior particular no Brasil.

Com expressiva atuação, certifica seus valores e tradição com a oferta de assessoria às instituições associadas e ações de capacitação. Além disso, a entidade se destaca pela produção de conteúdo informativo, desenvolvimento de pesquisas, elaboração de publicações e muitas outras atividades.

No âmbito político, a Associação ocupa posição em frentes importantes junto aos órgãos governamentais com presença fundamental na construção e revisão de normas legais, buscando aproximá-las da realidade das instituições de educação superior e garantindo os direitos e conquistas do setor.

De forma democrática e participativa, a ABMES tem avançado para além de seus limites visando alcançar, durante o processo, as representações políticas e outros setores organizados da sociedade ligados à educação, apresentando as principais demandas do setor privado na área do ensino superior e demonstrando a grande preocupação dos nossos mantenedores associados com o desenvolvimento e fortalecimento da educação no país, desde o ensino básico até o superior.

SOBRE O INSTITUTO PENÍNSULA

instituto
península

Não há país que tenha um ciclo virtuoso, de desenvolvimento, igualdade e justiça social, sem oferecer ao seu povo uma Educação qualificada e digna.

Por isso, o Instituto Península, organização social fundada pela família Abilio Diniz em 2010, tem como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira.

A atuação do Instituto nas áreas de Educação e Esporte é pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores.

Uma educação de qualidade para todos os alunos requer professores bem formados e desenvolvidos em múltiplas dimensões - cognitiva, social, emocional e relacional -, além respeitar os diferentes contextos nos quais eles estão inseridos.

Ao se desenvolverem integralmente, ou seja, como profissionais e indivíduos, os educadores têm mais chances de aflorar todo o potencial, próprios e de seus alunos, para fazerem as melhores escolhas.

Para concretizar suas ações, o Instituto Península acredita que é importante unir o melhor das teorias existentes sobre o professor com a prática do dia a dia.

A organização é mantenedora de quatro iniciativas (Instituto Singularidades, Vivescer, Impulsiona e Núcleo de Alto Rendimento esportivo) que estão conectadas ao propósito de transformar vidas por meio da educação, do esporte e do desenvolvimento integral do indivíduo, além de desenvolver projetos que auxiliam a formação qualificada do professor.

SOBRE A ANEC

A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) está presente em todos os Estados da Federação, com 89 Instituições de Educação Superior, mais de 1.050 Escolas, 365 Mantenedoras, mais de 110.000 educadores, e por conseguinte, atendendo diariamente aproximadamente 1,5 milhões de estudantes, demonstrando assim, sua atuação e representatividade no cenário educacional brasileiro.

A ANEC tem como finalidade atuar em favor de uma educação de excelência, assim como promover processos educacionais que visam à formação integral da pessoa humana, sujeito e agente de construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e pacífica. Além disso, defendemos a liberdade de ensino consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Federativa do Brasil. Neste sentido, fomentamos, por meio das nossas associadas de educação básica e da educação superior, a pesquisa científica, a extensão social e o desenvolvimento cultural a serviço da vida.

A ANEC entende que não há como construir uma sociedade inclusiva, que seja voltada para a cidadania e ética planetária e uma nova economia, que não mais desnaturalize a natureza e desumanize a humanidade, sem que a educação seja o alicerce dos pilares da dignidade humana.

Neste sentido, a ANEC destaca como *sine qua non* a criação, o fortalecimento de políticas públicas e a união dos setores público e privado, por meio de alianças de cooperação, que valorizem a educação em todas as suas instâncias, desde planos de carreira, piso salarial, condições de trabalho e investimento na formação inicial e continuada docente, fomentando assim, nas juventudes, o desejo pelas licenciaturas e o exercício do magistério.

Assim, a valorização docente é primordial para o sucesso da implantação das Novas Diretrizes de Formação Docente, bem como, o desenvolvimento de competências e habilidades que fomentem as práticas, estágios, acesso, domínio e fomento da utilização da tecnologia como instrumento de uma aprendizagem que responde as necessidades contemporâneas.

A ANEC participou da produção do relatório que trata sobre a qualidade na formação inicial docente acreditando ser de grande relevância essa pesquisa porque busca contribuir de maneira positiva com a discussão que versa sobre as políticas públicas educacionais, alavancando ações significativas quanto a formação integral do sujeito docente, a fim de prezar pela qualidade da educação como instrumento fundamental para a melhoria das práticas sociais em nosso país.

SOBRE O CONSED

consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação

Fundado em em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública.

Nos últimos anos, juntos, estados e Distrito Federal contribuíram para o avanço do programa de fomento às escolas de tempo integral; começaram a construir as respostas para a implementação do Novo Ensino Médio e contribuíram para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

O Consed também participou da elaboração dos guias que vão orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC.

Por meio de seus Grupos de Trabalho, formados por técnicos das secretarias, o Consed avançou nos debates de temas importantes.

Como resultado dessas ações dos GTs, entregou ao MEC, proposições para novas políticas de avaliação da educação, inovação e tecnologia, e formação continuada de professores. Seguiu, também, com discussões importantes nos Grupos de Trabalho de Gestão Escolar, Financiamento e Ensino Médio.

No Consed, os membros são das mais diversas correntes políticas. Pluralidade de ideias é uma das principais características, mas a sua bandeira é uma só: a educação pública de qualidade.

SOBRE O PROFISSÃO DOCENTE

Valorizar a docência é indispensável para melhorar a Educação. Por isso, os professores são a razão de ser do nosso movimento.

Juntos, educadores, gestores de redes de ensino, profissionais e organizações da Educação podem idealizar políticas docentes que garantam professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.

Não recebemos dinheiro público, somos suprapartidários e pautamos nossa atuação em pesquisas nacionais e internacionais.

Acreditando que só medidas coordenadas, progressivas e guiadas por uma visão clara do que é esperado de um professor podem fortalecer a docência, buscamos influenciar e acelerar a agenda de transformação da profissão para que ela seja mais atrativa e reconhecida.

Para transformar as políticas de atratividade, formação e carreira docente atuamos com: produção e disseminação de conhecimento, propostas para avanços de políticas docentes, articulação de políticas e programas e apoio técnico para efetivação de propostas.

Apresentação

1. O Grupo de Trabalho

Este relatório é resultado de discussões e estudos realizados pelo Grupo de Trabalho (GT), denominado "**qualidade na formação inicial docente**", que foi idealizado pelo Instituto Península (IP), ABMES e ANEC e contou com apoio técnico do Movimento Profissão Docente (PD).

Composto por Instituições de Educação Superior (IES) de natureza Privadas, Comunitárias e Confessionais, em articulação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o principal objetivo do grupo foi promover uma reflexão sobre o professor que queremos e quais os fatores de qualidade devem ser garantidos durante a formação inicial para que estejam melhores preparados para o início da docência.

As discussões partiram de uma ampla reflexão sobre o impacto da qualidade da prática do pro-

fessor na vida escolar dos estudantes e sobre o reconhecimento da relevância que esse profissional tem para a melhoria da aprendizagem da nova geração.

Com o planejamento de cinco encontros gerais e seis encontros em pequenos grupos ao longo do segundo semestre de 2021, o GT teve a oportunidade de identificar e discutir os fatores de qualidade centrais nos cursos de formação inicial docente. Além disso, aprofundou discussões sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação Inicial Docente, a partir de debate com a presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Maria Helena Guimarães de Castro.

Como inspiração para as conversas, houve também o compartilhamento de duas experiências exitosas em formação inicial docente: Innova Schools, de Lima, no Peru; e Faculdade Wlademir dos Santos, em Sorocaba, São Paulo. Ambas reforçaram que a essência do desenvolvimento do currículo deve estar centrada na prática e na reflexão sobre a prática, a partir da vivência de situações reais nas escolas de educação básica.

Do aprofundamento das discussões, emergiu a necessidade de pactuar o entendimento sobre o "professor que queremos" e, a partir desse consenso, ampliar a compreensão sobre o currículo necessário para formar esse professor.

Por fim, o uso de tecnologias educacionais foi amplamente citado e, por ser considerado necessário sob diferentes perspectivas, ele é entendido como um eixo transversal aos demais.

A expectativa do GT é que este relatório, contendo os fatores de qualidade consensuados, sirva para apoiar experiências inovadoras no campo das licenciaturas. Espera-se que as ideias abordadas, apesar de não exaurir o tema, contribuam para qualificar o debate.

Sistematização:

O grupo de trabalho percorreu um longo caminho para a sistematização das ideias aqui apresentadas

03.09 - Kick Off	Primeira reunião do grupo para pactuação dos objetivos, cronograma e redação do relatório. Levantamento prévio dos consensos do grupo sobre os fatores de qualidade na formação inicial docente. Sugestão de leituras prévias, tendo como principal referência o texto: Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. Born, Bárbara.
24.09 - Aprofundamento sobre as DCNs e BNC Formação Inicial	Apresentação por Maria Alice Carraturi do histórico e bases teóricas para construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de licenciaturas e BNC de Formação Inicial: Reflexão do grupo sobre o tema e elaboração de perguntas (dúvidas) para diálogo com Maria Helena Guimarães. Amplo debate com a Presidente do CNE - Maria Helena Guimarães.
22.10 - Experiências inspiradoras e discussão dos fatores de qualidade	Apresentação pela Andrea Portugal da experiência da Innova School (Lima, Peru), instituição de formação inicial de professores que possui foco na prática e ampla interface com escolas da educação básica. Apresentação pela Maura Bolfer da experiência da Faculdade Wlasan com a residência docente que consiste em atividade supervisionada e tutelada que instrumentaliza e qualifica o aprendiz de professor para o mercado de trabalho. Sistematização das boas práticas apresentadas pela especialista Caroline Tavares. Amplo debate e definição pelo grupo dos fatores mínimos de qualidade que devem ser assegurados na formação inicial de professores.
29.10 - 12.11 - 06 reuniões em pequenos grupos com especialistas e participantes do GT para construção do relatório.	
24.11 - Consensos e dissensos do relatório técnico conjunto	Ampla discussão sobre o relatório com o objetivo de aprimorá-lo e mapear os consensos e dissensos do grupo.
10.12 - Aprovação do relatório pelo GT e planejamento dos próximos passos	Comprometimento do grupo com os fatores de qualidade pactuados. Planejamento das ações de divulgação do relatório.

2. Contexto

Diversos estudos apontam que a qualidade da formação e da atuação docente varia consideravelmente e ocupa um papel determinante na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento social. Ou seja, entre os vários fatores que ajudam a explicar o impacto potencial da escola na vida de um estudante, o professor e suas práticas são reconhecidos como elementos centrais para a aprendizagem dos alunos (BAAH-BOATENG, 2013; HANUSHEK, 2011; PETTY *et al.*, 2016), sendo considerados por muitos especialistas como "um dos ativos mais potentes das escolas" (HANUSHEK, 2011).

Orientados por estudos dessa natureza, alguns países como Austrália, Chile e Cingapura focaram os esforços da sua política educacional no fortalecimento da docência. Para isso, entre outras ações, desenvolveram referenciais de atuação docente que permitiram criar um entendimento comum sobre o que o professor precisa saber e ser capaz de fazer, estabelecendo com isso um alicerce importante para guiar a formação inicial, a formação continuada e a carreira docente como um todo. Além disso, esses países consolidaram um estilo de formação docente orientado cada vez mais pela prática, pela reflexão sobre a prática e pela experiência concreta do professor na escola, que é o campo de atuação desse profissional.

Um levantamento do Instituto Canoa e do Movimento Profissão Docente detalhou as diretrizes que regulamentam as licenciaturas em dez países com políticas indutoras de boas práticas na formação inicial de professores. Ao analisar as principais conclusões deste trabalho, é possível afirmar que: a) a maioria dos países estabelece um número mínimo de dias ou semanas para experiências práticas; b) a maioria dos países apresenta uma estrutura curricular orientadora a ser adotada pelas licenciaturas, embora com diferentes graus de especificidade; e c) os países estabelecem as competências mínimas que os concluintes dos cursos devem adquirir.

O Brasil, no entanto, ainda tem muito para avançar. É verdade que o país aumentou significativamente o percentual de crianças e jovens em idade escolar matriculados na Educação Básica, diminuindo a diferença para países de alto desempenho. Embora persistam os desafios, o acesso à Educação Infantil (EI) foi ampliado e cerca de 80% dos adolescentes cursam os Anos Finais do

Ensino Fundamental, sendo que bem mais da metade agora avança para o Ensino Médio. A oferta na Educação Superior também cresceu e o acesso para os mais vulneráveis foi efetivado. (Relatório Educação no Brasil: uma perspectiva internacional, p.21, 2021).

Porém, não basta atender mais crianças e jovens, é preciso garantir a excelência nos resultados de aprendizagem. E nesse quesito, o Brasil não vai bem, pois comparado a outros 70 países avaliados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), o país está entre os últimos colocados[1].

Para avançar nesse cenário em tempo hábil e dar oportunidades concretas para as gerações mais novas, será preciso investir na profissionalização e valorização dos professores. Somente medidas objetivas, coordenadas e guiadas por uma concepção formativa que expresse as competências a serem desenvolvidas pelos professores, podem fortalecer a carreira docente.

É necessário garantir, entre outras medidas, regime e condições de trabalho adequados, além de oportunidades de desenvolvimento profissional que promovam melhoria da prática e permanência dos professores em sala de aula/ambientes de aprendizagem.

E por fim, o grande objeto deste relatório: os cursos de Pedagogia e licenciaturas precisam contemplar a complexidade da atuação docente. A formação de professores exige reflexão teórica que ilumine a prática e uma prática referenciada na teoria.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2019, 1.687.367 matrículas de licenciaturas foram oferecidas. Desse total, 64% são ofertadas pelas IES privadas, o que torna este trabalho importante para construir consensos sobre qualidade na formação inicial de professores.

1 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

Nas últimas décadas, todos os documentos norteadores das políticas docentes mencionam a importância da prática na formação inicial e continuada dos professores. No ano de 2019, foi aprovada a resolução CNE/CP 2/2019 pelo CNE, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As DCN de Formação Inicial estabeleceram:

- Definição de competências no perfil esperado do egresso;
- Maior centralidade na prática, contemplando 800 horas, distribuídas em: 400 horas para estágio supervisionado obrigatório e 400 horas distribuídas no currículo aportado na realidade escolar;
- Alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- Fortalecimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (didáticas específicas de acordo com o componente curricular e etapa de ensino);
- Estágio supervisionado com mentoria na escola e orientação na Instituição de Educação Superior (IES);
- Reforço da parceria entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas;
- Três dimensões observáveis que compõem a competência profissional docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Com a implementação da BNCC, inicia-se uma nova etapa da Educação Básica brasileira. Após esforços articulados entre governo, terceiro setor, professores da educação básica, especialistas e acadêmicos para construir tal documento, o Brasil conquistou um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todas as crianças e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades de ensino, asseguradas na Educação Básica. Esse processo precisa de educadores com conhecimento amplo e adequado sobre os campos de experiência na educação infantil e os objetos de conhecimento dispostos na BNCC, bem como conhecimento sobre os estudantes e como eles se desenvolvem e o conhecimento sobre o ensino para fomentar o desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens.

Repensar a formação inicial de professores é urgente. Parte desta responsabilidade, que se configura na reformulação dos currículos das licenciaturas, a partir da incorporação das DCN, cabe às IES. No entanto, apenas com esforços articulados no contexto das políticas públicas, será possível avançar e promover impactos na educação básica.

3. O Professor que queremos

O professor queremos no século 21?

Entre vários relatórios de agências internacionais que se dedicam à pesquisa em educação, o denominado "Creating Effective Teaching and Learning Environment" (OCDE, 2009), em tradução livre "criando ensino efetivo e ambiente de aprendizagem", mostra que, entre os fatores da docência que mais favorecem a aprendizagem dos estudantes, há a crença do professor quanto ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Segundo o documento, há fortes relações entre as crenças e atitudes dos professores e sua prática.

Um bom professor, portanto, acredita que **todos os estudantes podem aprender.** Ele acredita no **poder transformador** da educação para garantir uma sociedade com oportunidades para todos, **fomenta um clima de sala de aula** propício para aprendizagem e acredita na **importância do aprimoramento dos seus conhecimentos**.

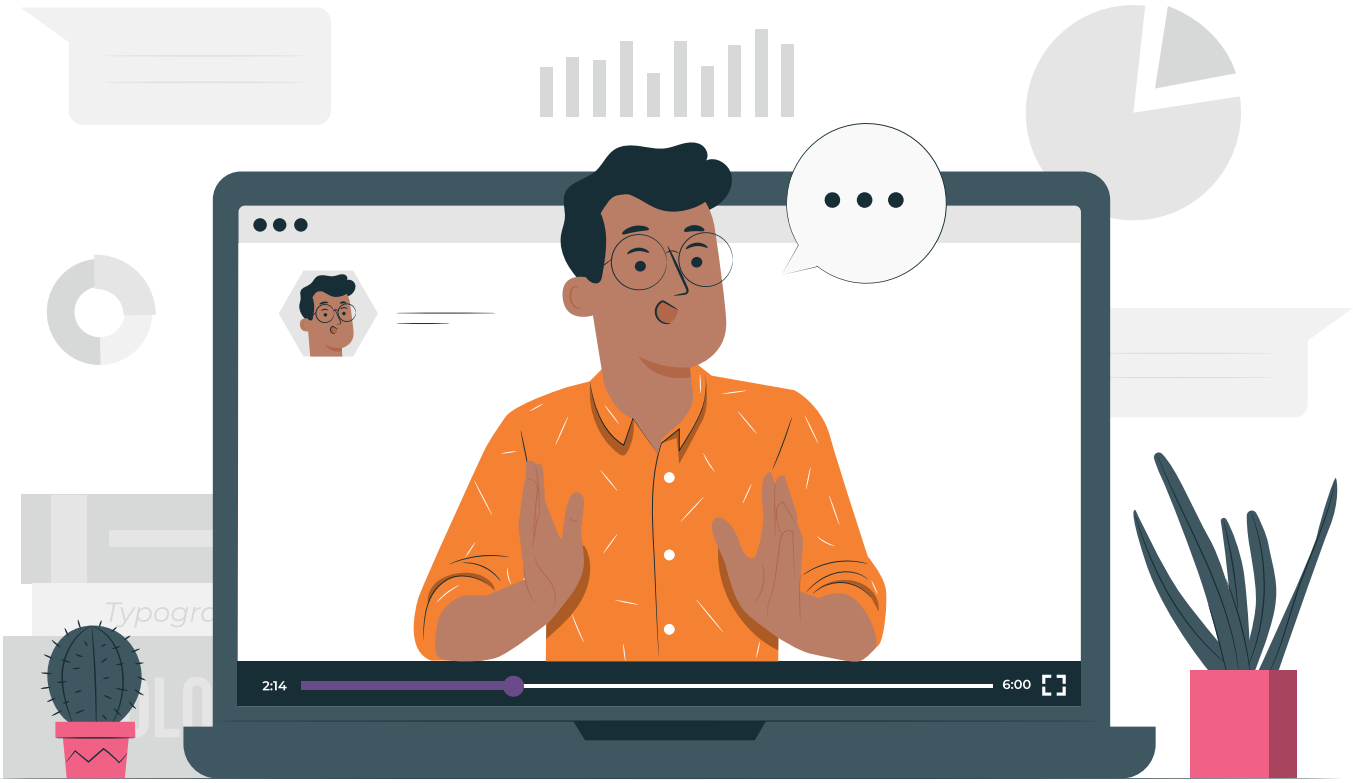
Ser professor, atualmente, implica em desenvolver competências e habilidades profissionais continuamente, pressupondo aprendizagens ao longo da vida para agir num contexto de constantes mudanças, que exige a mobilização de distintos saberes, procedimentos e atitudes para atuar em processos formativos junto aos estudantes.

A partir desse entendimento, o GT chegou a algumas compreensões primordiais para pensar a formação do futuro professor e sua atuação. Na visão dos participantes, todo professor deve:

- Ter compromisso com a aprendizagem de todos: de si, dos estudantes, dos pares e da comunidade escolar;
- Saber relacionar-se e ter competências socioemocionais desenvolvidas para poder desenvolvê-las nos estudantes;
- Saber *o quê* e *como* ensinar e, também, como os estudantes aprendem em cada etapa de desenvolvimento;
- Desenvolver senso ético, cultural e social em si e nos estudantes;
- Compreender e conseguir gerir ambientes de aprendizagem, contemplando sua diversidade e complexidade;
- Garantir as aprendizagens essenciais expressas na BNCC;

- Ter postura pesquisadora, reconhecendo situações escolares como objeto de estudo e reflexão;
- Saber ler e interpretar dados e fazer escolhas pedagógicas a partir deles;
- Planejar e executar situações de aprendizagens em diversos contextos: presencial, remoto e híbrido;
- Promover espaços colaborativos de aprendizagem dentro e fora da escola;
- Conhecer e respeitar os contextos plurais das crianças e jovens;
- Avaliar a aprendizagem e o ensino, visando formas mais efetivas de desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
- Buscar constantemente o desenvolvimento profissional.

Ao comparar os fatores relacionados acima, consensuados pelo GT, com as competências específicas das três dimensões dispostas nas DCN (sistematizadas nas figuras a seguir), é possível identificar inúmeros pontos em comum com o posicionamento deste Grupo de Trabalho. Vejamos:



Quadro 1 – Competências Específicas dispostas nas DCN

Competências gerais		
Competências específicas		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	**PRÁTICA PROFISSIONAL**	**ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.2 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução CNE/CP n.2.2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para professores, 2019.

Assim, reconhecendo o papel das IES na formação do futuro docente, considera-se que, a partir do que se espera desse profissional, os currículos e práticas pedagógicas e institucionais caminhem no sentido de fomentar tais competências, habilidades, saberes, procedimentos e atitudes ao longo de todo processo formativo dos futuros professores.

4. Fatores de qualidade na formação inicial docente

Conforme citado anteriormente, entende-se que a transformação almejada à carreira docente só se dará quando o processo formativo do professor ocorrer de forma sistêmica. É preciso, entretanto, olhar para a prática docente desde o ingresso do licenciando na educação superior.

Entre diversos pontos elencados pelo GT, muito se debruçou sobre o que seria um currículo que pudesse proporcionar aos estudantes de licenciatura experiências adequadas para que eles se tornem "o professor que queremos".

Como tarefa principal, o Grupo de Trabalho deveria relacionar os fatores de qualidade considerados imprescindíveis e inegociáveis para uma formação inicial de qualidade. Nesse contexto, três fatores foram apontados como inegociáveis:

a) que o curso de formação inicial tenha um currículo inovador;
b) que o estágio supervisionado seja efetivo nas redes de educação básica;
c) que o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) seja uma realidade a serviço da aprendizagem.

4.1 Currículo Inovador

Um currículo inovador, segundo referências internacionais baseadas em pesquisas de programas bem-sucedidos, requer foco na prática, possibilitando a concretização de uma nova concepção de aprendizagem. Trata-se de garantir o conhecimento do conteúdo, o conhecimento sobre as formas de ensinar e aprender e o conhecimento de fundamentos que justificam como os alunos aprendem (DARLING HAMMOND *et al*, 2017; BRANSFORD, 2019). Ademais, as avaliações durante a formação do professor devem ter foco no desenvolvimento de competências e habilidades docentes, havendo devolutiva formativa personalizada a partir de um processo consistente de reflexão sobre as aprendizagens.

Vejamos um exemplo de como Cingapura, um país que figura entre os melhores do mundo em aprendizagem (resultado do PISA), elabora seu currículo da formação inicial de professores e como o Brasil, um dos piores resultados, elabora o seu currículo:

Comparação da estrutura dos cursos de Pedagogia: Brasil e Cingapura

CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	Número de disciplinas	
	Cingapura	Brasil
Fundamentos teóricos da educação	**6**	**19**
Fundamentos teóricos para o ensino	**3**	**5**
Legislação e gestão escolar	**4**	**7**
O que ensinar	**29**	**5**
Como ensinar	**18**	**13**
Outras modalidade de ensino	**0**	**7**
Outros saberes	**3**	**7**

Fonte: Todos pela educação. Acesso em: Todos Pela Educação a partir de Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas de Gatti e Nunes (2009) e Análise comparada da estrutura curricular do curso de pedagogia em duas instituições: Universidade de Brasília e Instituto Nacional de Educação de Singapura por Silva (2011).

Os cursos de formação inicial docente no Brasil estão fortemente voltados às disciplinas teóricas, enquanto os países com melhores desempenho no Pisa focam em disciplinas que desenvolvem "o que ensinar" e "como ensinar". Em outras palavras, os currículos estão voltados para a reflexão sobre os conhecimentos pedagógicos do conteúdo vinculados à prática da profissão, ou seja, na capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos (Shulman, 1987).

Os estudos de Gatti (2009, 2010, 2013, 2015)[2], sobre cursos de licenciaturas, mostram a fragmentação dos currículos e da sua tradicional divisão das disciplinas, que pouco se relaciona

2 GATTI, B. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2. 2015.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. 2010.

GATTI, B.; NUNES, M. (org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, B. (org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

à prática e à realidade escolar. Com a análise de 71 currículos de Pedagogia, de instituições públicas e privadas do país, os dados atestam que apenas 20% das disciplinas são de didáticas específicas e somente 7,5% são de disciplinas curriculares da Educação Básica. Esses dados evidenciam que há predominância de aspectos teóricos nos componentes curriculares e muito pouco de práticas educacionais.

A autora constata que há "insuficiência formativa" nesses currículos para que o estudante possa desempenhar seu trabalho docente no futuro, por eles serem fragmentados, teóricos e não prepararem para o "como ensinar". A pesquisadora ainda diz: "No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação" (GATTI, 2010, p. 1375).

Para que pudesse alcançar a inovação, o GT apresentou as seguintes recomendações com vistas ao avanço na construção do currículo dos licenciados:

Recomendações:

- Atualizar os currículos à luz da BNCC e BNC Formação Inicial;
- Fortalecer o domínio das habilidades e competências estabelecidos na BNCC, seu ensino e sua aprendizagem;
- Desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo da etapa escolhida pelo licenciando;
- Garantir o conhecimento sobre o currículo local e as políticas locais e nacionais de educação;
- Propor um desenvolvimento curricular voltado ao trabalho colaborativo e ao uso de metodologias ativas;
- Utilizar dados da Educação Básica para monitorar e para saber fazer intervenções pedagógicas qualificadas durante o processo de formação;
- Utilizar situações-problemas reais da escola para tematização da prática e discussão das referências teóricas que têm experiências bem-sucedidas em FID;
- Garantir espaços qualificados para reflexão sobre a prática;
- Implementar avaliações de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades dos licenciandos, relacionadas ao conhecimento, práticas e engajamento profissional, sendo elas efetivadas a partir de instrumentos diversificados como estudos de caso, pesquisas, portfólios, entre outros.

4.2 Estágio Supervisionado

Políticas Públicas

Durante toda a discussão sobre estágio supervisionado, o grupo ressaltou a relevância e a necessidade de fortalecimento das políticas de incentivo à docência, essencialmente a concessão de bolsas a licenciandos "com bom desempenho" que se dediquem ao estágio nas escolas públicas.

Dessa forma, o grupo reconheceu a necessidade de fortalecimento e formulação de novas políticas públicas que incentivem a docência, bem como o fortalecimento da articulação entre educação básica e educação superior.

Glossário

Professor mentor: professor da escola campo de estágio com formação, experiência profissional na área de conhecimento e reconhecido por suas práticas, com o objetivo de orientar e supervisionar o licenciando.

Professor supervisor: professor indicado pela Instituição de Educação Superior, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário e garantia da relação entre o currículo e as aprendizagens previstas no estágio obrigatório.

Desde as primeiras discussões, o GT reconheceu que não há formação inicial de professores sem articulação com a escola e, por isso, o estágio supervisionado curricular obrigatório em ambiente escolar se faz imprescindível. Logo, o estágio precisa contemplar atividades alinhadas ao desenvolvimento das competências e habilidades que compõem o perfil do professor que queremos.

Em todos os programas de formação inicial bem sucedidos, tal como Chile, Finlândia e Austrália há um cuidado especial com o estágio obrigatório, o qual se inicia com uma meticulosa seleção dos professores mentores que efetivamente representem o que se espera do licenciando no futuro. Ademais, existe uma real articulação entre as atividades desenvolvidas na universidade com o estágio, o que exige uma profunda articulação entre o currículo e o que se espera do licenciando durante a vivência prática. Os futuros docentes vão para a escola com tarefas concretas a desenvolver e possuem inúmeras oportunidades para refletir sobre essas aprendizagens, discutindo com os supervisores dos cursos. (BORN, 2019, p.50).

Reconhecendo que no estágio supervisionado o licenciando deve entrar em contato com práticas que sejam bons exemplos de atuação, é essencial que este momento não se limite à observação. Aos poucos, os licenciandos devem assumir pequenas tarefas de docência, sob orientação e apoio intencional do professor mentor, de forma a vivenciar práticas de ensino e aprendizagem. A partir dessas reflexões, o GT trouxe algumas sugestões:

1. Articulação entre Secretarias Municipais e Estaduais de Educação <> Instituição de Ensino Superior <> Escola

Para uma ampla conexão entre teoria e prática e efetiva integração entre instituições formadoras e escolas, os estágios devem ser realizados nas escolas da educação básica. O licenciando, dessa forma, deve ser reconhecido como um futuro professor em desenvolvimento e, a partir da orientação de um supervisor da IES e um mentor da escola campo de estágio, desenvolver atividades com vistas a garantia da aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, o estágio efetivamente transforma-se em formação inicial para os alunos das licenciaturas; mas, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das IES, abrindo-lhes amplas oportunidades de refletir sobre as práticas..

Recomendações:

- Articulação com redes públicas de ensino, visando a maior coerência possível entre a formação teórica e as oportunidades e vivências práticas no ambiente escolar.
- Articulação entre o supervisor, o mentor da escola e o estagiário para elaboração do plano de trabalho e de desenvolvimento profissional, reavaliando-o durante o período de estágio.
- Promoção de formação continuada do professor mentor, pela IES, com o objetivo de garantir o bom desenvolvimento do licenciando e uma real articulação entre IES <> escola.
- Criação e fortalecimento de grupos para compartilhamento de boas práticas entre o professor supervisor da IES, estagiários e os diferentes professores mentores das escolas.
- Acompanhamento de ações relativas ao desenvolvimento do estágio, como fechar acordos de estágio, contrato e seguro, além da visita aos campos de estágio e criação de canais de comunicação com as escolas (feiras, mostras, grupos virtuais – trazer escola para campus).

2. Atividades e desenvolvimento do estágio

É preciso que o estágio supervisionado impacte e apoie o desenvolvimento das competências e habilidades do futuro professor, deixando de ser uma mera atividade burocrática para cumprir créditos e se transforme em uma política sistemática de formação docente (ABRUCIO, 2016, p. 46).

Dessa perspectiva, a proposta de reestruturação do estágio supervisionado obrigatório implica em incluí-lo desde o início do curso, articulando-o com o currículo e garantindo um aumento gradativo da complexidade das atividades a serem desenvolvidas.

Recomendações

- Definição do que se espera do estágio para cada período de licenciatura, estabelecendo objetivos e atuação de forma gradual, considerando as disposições das DCN;
- Estabelecimento de um plano de estágio que contenha a forma de avaliação das atividades desenvolvidas;
- Criação de grupos virtuais e presenciais para trocas de experiências entre os estagiários;
- Compartilhamento da proposta de estágio, por parte do estudante, desde o primeiro semestre;
- Ressignificação do papel e atribuições do setor de estágio da IES, superando o caráter burocrático e estabelecendo premissas pedagógicas.

4.3 Tecnologia dentro do currículo inovador

Formar professores capazes de estruturar e implementar práticas pedagógicas apoiadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de modo inovador e motivador e que resulte no engajamento e na aprendizagem dos estudantes, é uma das ações centrais para o desenvolvimento da educação brasileira. Desse modo, o entendimento dos participantes deste GT é que o uso de tecnologias deve ser parte do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para que a formação oferecida aos futuros professores determine efetivamente suas práticas pedagógicas e a melhoria da aprendizagem, é necessário compreender quais competências precisam ser trabalhadas. Ao fazer essa escolha seria conveniente considerar que o uso de tecnologias envolve a análise do contexto, a opção por ferramentas e recursos disponíveis, a definição dos objetivos de aprendizagem, assim como o estabelecimento da metodologia para o uso dessas tecnologias nos ambientes de aprendizagem e a avaliação de seu emprego no processo de ensino e aprendizagem.

A conceituação e emprego das competências digitais são fatos historicamente recentes. De modo mais efetivo foi em 2006, na Noruega, que surgem as primeiras pesquisas "[...] com o objetivo de desenvolver e conceituar as competências digitais na educação por meio da mudança curricular nas escolas." (SILVA; BEHAR, 2019, p. 8). No Brasil, o desenvolvimento de competências digitais começou a aparecer na elaboração da BNCC. Nela, há a competência geral de número 5, que traz:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017)[3]

De certo modo, o entendimento dos participantes do GT foi que essas competências servem como elementos norteadores dos currículos escolares, assim como para os currículos dos cursos de formação de professores. Esse pressuposto está alinhado com o preconizado na Resolução CNE/CP nº 2/2019, assim como com a BNCC, pois são políticas regulatórias que dialogam entre si focalizando a melhoria da qualidade do ensino no país.

Com a intenção de trazer a tecnologia para o currículo, numa perspectiva inovadora, os participantes do GT recorreram, também, a outros documentos e fontes. Dentre outros estudos, tomou como base o fato de que o Centro de Inovação da Educação Brasileira (CIEB) analisou matrizes de competências digitais docentes elaboradas por organizações de referência, como a Rede Enlaces (Chile), o ISTE (EUA), a DigicompEdu (Europa) e a UNESCO. Essa opção foi importante e serviu de referência para a elaboração deste relatório tendo em vista que o CIEB definiu três áreas de competências digitais e aprendizagens esperadas em cada uma delas. A primeira diz respeito ao ensino e aprendizagem e tem como premissa o entendimento de que o professor, necessariamente, precisa:

- Ser capaz de incorporar tecnologias digitais às estratégias de ensino, às experiências de aprendizagem dos estudantes e promover o engajamento;
- Ser capaz de usar as tecnologias digitais no planejamento e na realização de processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes;
- Ser capaz de utilizar tecnologias digitais para criar experiências de aprendizagem que atendam às necessidades de cada estudante;

3 Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao

- Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino, aprendizagem e gestão de sala de aula;
- Ser capaz de analisar e interpretar dados relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes para decisões pedagógicas apoiadas ou não por inteligência artificial.

Conforme se observa, essas competências dialogam tanto com o perfil do professor que buscamos formar quanto com o perfil do estudante que a sociedade demanda para as escolas de educação básica. São competências que nos permitem refletir acerca do ritmo das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, com ênfase na segunda metade do século XX, e a necessidade de a educação ser protagonista nesse processo. Além disso, elas nos instrumentalizam para que possamos entender que a inclusão digital transcende a mera disponibilização de aparato tecnológico.

Uma preocupação presente nas discussões dos participantes foi que o desenvolvimento de competências digitais levasse em consideração, também aspectos inerentes à formação para a cidadania, conforme o preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, Lei Federal nº 9.394/1996. Essa preocupação mostra-se presente, por exemplo, no desenvolvimento de competências para a cidadania digital. Assim, o professor que buscamos é aquele que precisa:

- Ser capaz de fazer e promover o uso ético das tecnologias digitais;
- Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias, estratégias e ferramentas de proteção de dados e da privacidade;
- Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em ambientes digitais, de modo a garantir a avaliação da credibilidade e confiabilidade das fontes de pesquisa;
- Ser capaz de utilizar as tecnologias digitais para promover inclusão e equidade educativa;
- Ser capaz de reconhecer o valor dos dados pessoais e coletivos, desenvolver consciência crítica sobre questões de propriedade

O professor que buscamos formar é um profissional que precisa saber agir pessoal e coletivamente com autonomia, que tenha responsabilidade, mas também saiba ser flexível e resiliente diante dos desafios enfrentados durante seu processo de formação inicial. Além disso, ele precisa ser determinado para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Por fim, mas não menos importante, os participantes do GT sinalizaram suas preocupações em relação ao desenvolvimento profissional docente, pois é sabido que a formação inicial dos professores não é suficiente para atender a todas as demandas sociais. Por razões diversas, o professor necessita investir continuamente em sua formação numa perspectiva de desenvolvimento profissional que, dentre outros entendimentos, pode ser assim sintetizado:

> É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4).

Desse modo, foi consensuado entre os participantes do GT que o professor que buscamos formar é um profissional que precisa:

- Ser capaz de usar fontes e recursos digitais nas atividades de formação continuada, visando contribuir com o desenvolvimento profissional contínuo.
- Ser capaz de avaliar sua prática docente, por meio de tecnologias digitais, e implementar ações para melhoria do ensino.
- Ser capaz de promover e participar de comunidades de aprendizagem *online*, com o objetivo de colaborar e partilhar experiências e conhecimentos com outros educadores.
- Ser capaz de utilizar tecnologias digitais para a comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade escolar.
- Ser capaz de formular e solucionar problemas de forma lógica e por meio de abstrações para automatizar soluções a partir do pensamento computacional.

Tanto essa competência quanto as demais

discutidas anteriormente dialogam com a obra “Preparando docentes para um mundo em transformação” (DARLING-HAMMOND, L; BRANSFORD J., 2005). Isso ocorre porque são competências que focalizam conhecimentos sobre os estudantes e seu desenvolvimento nos diferentes contextos, conhecimentos dos conteúdos e dos objetivos curriculares, assim como conhecimento sobre o ensino. Portanto, são competências essenciais que precisam estar presentes nos currículos de formação de professores. É oportuno sinalizar ainda que são conhecimentos desenvolvidos com foco no desenvolvimento de competências docentes numa perspectiva democrática cujos processos são permeados pela prática profissional docente.

Tendo em vista os elementos anteriores, as discussões do GT sobre uso de tecnologias se desenvolveram em torno das ideias a seguir:

Aprendizagem colaborativa:

- Utilização de tecnologia para criar comunidades de aprendizagem e promover colaborativamente a troca de experiências entre os diversos licenciandos.

Personalização da aprendizagem:

- Utilização de tecnologias para facilitar a personalização de percursos formativos, por isso os recursos tecnológicos devem estar presentes tanto para a formação do licenciando quanto para uso com seus futuros estudantes.

Intencionalidade no uso das tecnologias:

- Utilização de tecnologias para planejar e gerir aprendizagens em diferentes ambientes (presencial, EaD, híbrido);
- Utilização de tecnologias para articular, no contexto do projeto pedagógico, o desenvolvimento do currículo às competências digitais;
- Utilização de tecnologias para transversalizar o conhecimento e não disciplinar, fazendo parte do currículo das licenciaturas;
- Utilização de tecnologias para fortalecer metodologias ativas de aprendizagem e o uso de recursos digitais apropriados e disponíveis a todos.

Essas três dimensões, de certo modo, sintetizam o entendimento das concepções de ensino, aprendizagem e processos formativos presentes no GT. A ideia de aprendizagem colaborativa a qual está alinhada ao emprego das TDIC, assim como as metodologias ativas valoriza o aprender junto, alunos e professores na mesma sintonia, em prol da melhoria da qualidade do ensino. Por

sua vez, a personalização da aprendizagem reconhece a individualidade do aluno, pois eles não aprendem da mesma maneira. Ao contrário, cada um aprende de forma diferente e no seu ritmo, cujo processo tende a ser facilitado com a intencionalidade do emprego das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas de educação básica.

Considerações finais

Este relatório representa um esforço conjunto entre instituições do terceiro setor (Instituto Península, com apoio técnico do Movimento Profissão Docente), Associações de Ensino Superior (ABMES e ANEC), Instituições do Ensino Superior Privadas (com fins lucrativos e confessionais) e Educação Básica (CONSED e UNDIME) e procura responder à seguinte pergunta: *qual é o professor que queremos para o século 21 e como formá-lo?*

As recomendações apresentadas neste documento buscaram enfatizar ações necessárias para a aproximação de uma formação inicial de maior qualidade, com o objetivo de impactar na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, reconhecendo que hoje, no Brasil, estima-se que há 2,2 milhões de professores trabalhando. A maioria deles são profissionais comprometidos e engajados em sua prática pedagógica diária, entretanto observa-se uma grave crise de aprendizagem. Crianças e jovens com baixa proficiência, refletindo em resultados muito aquém do adequado para sua idade.

Após importantes conquistas - universalização do acesso à escola, orientações curriculares a partir da BNCC, transporte e merenda escolar, entre outros - para garantir uma educação com excelência, será preciso, neste momento, **priorizar os investimentos em melhores políticas docentes.**

É preciso que os currículos dos cursos de licenciatura sejam repensados a fim de buscar atender

não somente à resolução CNE/CP nº 2/2019 como também tornar a formação inicial do professor mais atual, conectada com as necessidades dos alunos nas escolas e integrada a um mundo em constante transformação. Buscar consensos - como os construídos neste GT - e compartilhar caminhos para implementação de currículos inovadores deve ser prioridade para todos nós.

O papel dos governos, federal e estadual, é chave nesta equação. Para atrair mais jovens para esta formação é possível estruturar programas de **bolsas de incentivo à docência** além de, em parceria com os professores, **reestruturar a carreira docente** de forma a oferecer melhores oportunidades de aprendizado e crescimento ao longo do tempo. **Promover a articulação de suas redes de ensino com as universidades** também é imprescindível para garantir espaço qualificado de prática para os futuros professores.

Vale dizer, por fim, que o documento oferecido como subsídio para repensar a formação inicial dos professores não esgota a temática. Ao longo dos trabalhos e das apresentações dos especialistas, ficou evidente o quão importante será a disseminação deste conteúdo e o engajamento de diversos atores para que as recomendações sejam implementadas.

O momento atual traz a oportunidade de inovar. **Precisamos assegurar melhores práticas dos professores para as nossas crianças e jovens.** Cabe a todos aqueles envolvidos no desenvolvimento da docência se mobilizarem e construírem de forma integrada um novo trajeto para estes profissionais.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. (coord.). **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.

ABRUCIO, F. L; SEGATTO, C. I. **Desafios da profissão docente:** experiência internacional e o caso brasileiro. Organização: Instituto Península, Instituto Ayrton Senna. São Paulo: Moderna, 2021.

BORN, Bárbara. Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In. O papel da prática na formação inicial docente. organização Instituto Península/ Profissão Docente - 1.2d. São Paulo: Moderna, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CIEB. Autoavaliação de competências digitais de professores. Notas técnicas n. 15. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB_NotaTecnica15_junho_-2019.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CNE).. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

DARLING-HAMMOND, L. et al. **Empowered educators:** How high-performing systems shape teaching quality around the world. John Wiley & Sons, 2017.

DARLING-HAMMOND, L.; CHANNA, C-H.; BRIGID; B. D. Implications for educational practice of the science of learning and development. **Applied Developmental Science**, 24: 2, 97-140, 2020.

DARLING-HAMMOND, BRANSFORD. Preparando os Professores para um Mundo em Transformação: O Que Devem Aprender e Estar Aptos a Fazer;2019.

DAY, C. Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB). **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

ELACQUA, G. et al. **Profissão professor na América Latina:** por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Washington: BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

HANUSHEK, E. A. The economic value of higher teacher quality. **Economics of Education Review**, v. 30, n. 3, p. 466-479, 2011.

INEP. Censo Ensino Superior, 2019.

LOUZANO, PAULA et al. O Papel da prática na formação inicial de professores / organização Instituto Península, Profissão Docente. – 1. ed. – São Paulo : Moderna, 2019.

MCKINSEY & COMPANY. **Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo**. 2008

OCDE. Education in Brazil: an international perspective. Tradução: Todos pela Educação. 2021.

OCDE.Creating Effective Teaching and Learning Environment.2009.

SHULMAN.Knowledge and teaching: foundations of a new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

ABMES 40 ANOS

instituto peninsula

ANEC

consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação

Profissão docente